



اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانية

(بحوث علمية محكّمة)

الندوات والمؤتمرات ٢٨

السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث

لمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

29 - 30 جمادى الآخرة 1440هـ الموافق 6 - 7 مارس 2019م





الندوات والمؤتمرات ٢٨

اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً

(بحوث علمية محكّمة)

رئيس المؤتمر

د. سعد بن محمد القحطاني

عميد معهد اللغويات العربية

أمين المؤتمر	**مستشار المؤتمر**
د. علي بن ماجد آل شريدة	أ. د. رفيق بن حمودة
مقرر المؤتمر	**مستشار المؤتمر**
أ. د. مختار عبد الخالق	د. زكي البغدادي

اللجنة العلمية للمؤتمر

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ	رئيس اللجنة
أ.د. سعد بن علي القحطاني	عضو اللجنة
أ.د. حسن بن محمد الشمراني	عضو اللجنة
أ.د. فايزة السيد محمد عوض	عضو اللجنة
أ.د. محمد جابر قاسم	عضو اللجنة
د. عيسى عودة الشريوفي (أستاذ مشارك)	عضو اللجنة
د. محمد إبراهيم الفوزان (أستاذ مشارك)	عضو اللجنة
د. منصور مبارك ميغري (أستاذ مشارك)	عضو اللجنة

السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث، الذي أقيم في رحاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود ٢٩ - ٣٠ جمادى الآخرة ١٤٤٠هـ الموافق ٦ - ٧ مارس ٢٠١٩م



اتجاهات حديثة في
تعليم العربية لغة ثانية

الطبعة الأولى
١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإلكتروني: nashr@kaica.org.sa

ح/ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠ هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
صالح، محمود اسماعيل
اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية./ محمود اسماعيل صالح؛
الناقة، محمود كامل؛ العياشي ادراوي. - الرياض، ١٤٤٠ هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٣-٣٠-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨
١ - اللغة العربية - تعليم(لغير الناطقين بها)أ- أ.د. الناقة،
محمود كامل (مؤلف مشارك) ب- أ.د. ادراوي، العياشي
(مؤلف مشارك) ج. العنوان
ديوي ٤١٨,٢٤٠٧ ٣٥٩٢/ ١٤٤٠
رقم الإيداع: ٣٥٩٢/ ١٤٤٠
ردمك: ٣-٣٠-٨٢٢١-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج



دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



كلمة معالي مدير الجامعة

الحمد لله وكفى .. والصلاة والسلام على نبيه الذي اصطفى ..أما بعد،

فتعد اللغة العربية إحدى اللغات الرسمية عالميًا، وقد تزايد الطلب على تعلمها في الآونة الأخيرة بشكل جاذب للنظر لأسباب عديدة، منها ما يتعلق بأغراض دينية بغية دراسة كتاب الله الخالد ورسالته الخاتمة، ومنها ما يتعلق بالرغبة في الاطلاع على الثقافة العربية وفكرها وتراثها الضخم، ومنها ما يتعلق بعوامل اقتصادية أو سياسية أو تجارية ... إلخ. ومع تزايد الطلب على تعلم العربية فقد زاد عدد الناطقين بها ليناهز النصف مليار متحدث.

وقد دأب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود على إقامة الفعاليات المتميزة التي تخدم اللغة العربية وتعلي شأنها، وها هو الآن يطلق فعاليات مؤتمره الدولي الثالث «اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية»؛ ليقدم واحدًا من طرق الحوار العالمي المستنير حول لغة الضاد من خلال لقاء علمي يضم نخبة من أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من شتى بقاع العالم الذين اجتمعوا لدراسة الوسيلة الأرقى للاتصال والحوار وهي اللغة.

ويأتي هذا المؤتمر استكمالاً للجهود التي بذلتها الجامعة وتبذلها لمواكبة الانفجار المعرفي والطفرة المعلوماتية الهائلة وتطوراتها المتلاحقة وما أفرزته من مستحدثات علمية مذهلة في كافة التخصصات، مما دفع المجتمعات والمؤسسات الإقليمية والدولية لمواكبة هذه التطورات واستشراف رؤى علمية عميقة لمواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية.

وختاما، أتقدم بالشكر الجزيل إلى مقام خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز آل سعود وسمو ولي عهده الأمين صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان يحفظهم الله؛ لرعايتهم لهذه المؤسسة التعليمية الرائدة حتى وصلت إلى هذه المكانة المتميزة عربياً ودولياً، كما هو شأن هذه البلاد المباركة دائماً في دعم العلم والعلماء.

مدير جامعة الملك سعود

أ. د. بدران بن عبد الرحمن العمر

كلمة عميد معهد اللغويات العربية

الحمد لله الذي بحمده تدوم النعم .. والصلاة والسلام على خاتم أنبياء الأمم .. أما بعد،

فيسعدني أن أقدم للباحثين والمهتمين بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجموعة من الأوراق العلمية المتميزة، التي تُعرض في المؤتمر الدولي الثالث «اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية» الذي يقام في معهد اللغويات العربية في الفترة من ٢٩-٣٠ جمادى الآخرة ١٤٤٠هـ الموافق ٦-٧ مارس ٢٠١٩م. وقد تقدم للمؤتمر أكثر من (٤٢٥) ورقة علمية حُكِّمَتْ بشكل مبدئي من قبل اللجنة العلمية للمؤتمر، ثم حُكِّمَتْ من قبل محكمين آخرين، وفي النهاية اقتصر عدد البحوث التي أجيزت على (٢٥) ورقة علمية.

وتُعرَض هذه الأوراق العلمية في كتاب المؤتمر من خلال محاور أربعة، هي:

المحور الأول: رؤى نظرية في تعليم العربية لغة ثانية.

المحور الثاني: عناصر ومهارات واستراتيجيات حديثة في بيئة اللغة الثانية.

المحور الثالث: التداولية وقضايا اجتماعية في بيئة اللغة الثانية.

المحور الرابع: التخطيط والتقويم اللغوي في بيئة العربية لغة ثانية.

وتتناول الأوراق العلمية التي يضمها كتاب المؤتمر موضوعات متنوعة؛ بدأت

بتقديم أطر نظرية لكثير من قضايا تعليم اللغة العربية لغة ثانية كالتحديات التي تواجهها واتجاهاتها الوظيفية وبعض الفلسفات الحديثة التي تؤسس لها، ثم انتقلت إلى التداولية بوصفها نظرية حديثة شاعت وانتشرت الكتابات عنها مؤخرًا، ثم انطلقت أوراق المؤتمر لتعكس الاستراتيجيات والطرائق الحديثة لتعليم اللغة العربية لغة ثانية كإستراتيجية المعرفة وما وراء المعرفة وإستراتيجية القراءة التفاعلية وإستراتيجية مبنية على الذكاءات المتعددة والطريقة الغنائية المبرمجة ... إلخ، واختتم كتاب المؤتمر بمجموعة من الأوراق العلمية التي دارت حول السياسة اللغوية والتخطيط من خلال استعراض بعض التجارب واستخدام الوسائط التقنية وطريقة اكتساب اللغة.

وفي هذا الإطار، أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى معالي مدير جامعة الملك سعود الأستاذ الدكتور بدران بن عبد الرحمن العمر الذي قدم كل الدعم والتسهيل لإنجاح هذا المؤتمر الدولي الكبير فجزاه الله عنا خير الجزاء، كما أتقدم بالشكر والتقدير لسعادة الأمين العام لمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الدكتور عبد الله الوشمي على شراكته للمعهد في تنظيم هذا المؤتمر وتقديم الدعم المعنوي والمادي، فله منا الشكر الجزيل.

وأتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز حفظه الله وولي عهده الأمين محمد بن سلمان، على دعمهم اللامحدود للعلم والعلماء والباحثين في شتى جامعات المملكة ومنها جامعة الملك سعود، فجزاهم الله عنا خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من اشترك في الإعداد لهذا المؤتمر وتنظيمه وتحكيم بحوثه وإخراج كتابه، ولكل من تكاتفوا لإنجاح فعالياته من أعضاء هيئة تدريس وموظفين وطلاب من داخل المعهد وخارجه، فجزاهم الله عنا خير الجزاء.

والحمد لله في الأولى والآخرة.

عميد معهد اللغويات العربية

د. سعد بن محمد القحطاني

كلمة الأمين العام
لمركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية

الحمد لله رب العالمين .. والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين .. أما بعد.

فتعد اللغة العربية من أقدم اللغات الحية التي حظيت بعناية العلماء والباحثين واهتمامهم على مر العصور؛ دراسة وبحثاً وتعليماً وتعلماً، ولا ريب في ذلك فهي لغة القرآن الكريم، وركيزة الدين الإسلامي، وأساس الهوية الثقافية لأبناء الوطن، وذاكرة الأمة وعنوان حضارتها.

وقد دأبت أمتنا العربية منذ القدم على الاهتمام بتعليم لغتها ونشرها للراغبين فيها على اختلاف أجناسهم وألوانهم، فاللغة العربية ليست لغة خاصة بالعرب وحدهم، بل هي لغة عالمية يطلبها المسلمون في العالم اليوم لارتباطها بدينهم وثقافتهم الإسلامية، كما يتجه إليها غير قليل من مختلف العقائد لأغراض متنوعة كالتواصل مع أهل اللغة ودراسة التراث العربي والإسلامي وأغراض متنوعة أخرى.

وينشط مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في برامجه المتنوعة (مثل: تأسيس المراكز والتجمعات اللغوية، وتوفير المنح، والدراسات العلمية، وتنظيم الفعاليات العلمية، والمسابقات، وسن الأنظمة والأطر التنظيمية لتمكين اللغة العربية ...) ويطيب للمركز أن يشترك مع جامعة الملك سعود ممثلة في معهد اللغويات العربية في تنظيم المؤتمر الدولي «اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية»، وهي شراكة تأتي إيماناً من المركز بجدوى المؤتمرات العلمية لتعميق البحث، وتجويد مسائله، واستجابة لدعوة هذا المعهد الذي يمثل مرجعية علمية في سياقه ومنجزًا أكاديميًا مميزًا في بلادنا الغالية (المملكة العربية السعودية) إذ تأسس بأمر المغفور له الملك فيصل بن عبد العزيز في العام ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م، وقد أصبح منارة للباحثين والدارسين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من شتى بقاع الأرض بالفعاليات التعليمية المميزة التي دأب على عقدها، ولا سيما وهو يضم مجموعة من الخبراء المميزين في تخصصاتهم، إضافة إلى انتمائه إلى الجامعة العريقة: جامعة الملك سعود.

وأخيرًا، أسعد بأن ينضم هذا السجل العلمي لهذا المؤتمر إلى قائمة إصدارات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بما تمثله من رؤى ودراسات عميقة، موجهاً شكري الجزيل إلى جامعة الملك سعود ومعالي مديرها الأستاذ الدكتور بدران العمر وإلى معهد اللغويات العربية وسعادة عميده الدكتور سعد بن محمد القحطاني نظير اهتمامهم المميز باللغة العربية، والشكر ممتد إلى جميع الفرق العاملة في هذا المؤتمر من الجهتين، وأخلص الشكر إلى الباحثين والمحكمين والمراجعين لأعماله العلمية.

نسعد بأن نعمل في هذا المجال وغيره مؤمنين بأن لغتنا العربية مسؤولية الجميع، وليست وظيفة فرد أو مؤسسة، ويسرنا أن تتلاقى جهودنا في سبيل إعلاء شأن اللغة العربية، وذلك بما يحقق رؤى قيادتنا الرشيدة – أيدها الله – في الاهتمام باللغة العربية وتمكينها، ونشرها في العالم.

الأمين العام للمركز
د. عبد الله الوشمي

مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها

المحور الأول

رؤى نظرية في

تعليم العربية لغة ثانية

اتجاهات في تعليم العربية لغة ثانية والدور السعودي في تطويرها

أ.د. محمود إسماعيل صالح

أستاذ اللسانيات التطبيقية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

تهدف الدراسة إلى عرض موجز للاتجاهات المختلفة التي مر بها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر العصور، بدءًا بالتوجهات الاستشراقية وانتهاء بالاتجاهات الحديثة التي بدأت بالطريقة السمعية الشفوية في العقد السابع من القرن الماضي وتسير حاليًا في اتجاه التعليم التواصلي للغة، متأثرة بالإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات في أوربا وإرشادات المجلس الأمريكي لمعلمي اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتستعرض الدراسة تأثر تعليم اللغة العربية للناطقين بها بهذه التوجهات. ثم تستعرض دور المؤسسات السعودية في كل ذلك من خلال برامجها التعليمية والتدريبية وإعداد المواد التعليمية والتي كان لها أكبر الأثر في طرائق تعليم اللغة العربية في دول العالم المختلفة، خصوصًا في آسيا وأفريقيا.

مقدمة:

من المعروف أن اللغة العربية من أغنى اللغات تراثا وحضارة فقد كانت لغة لشعوب كثيرة تمتد من تخوم الصين والهند في الشرق إلى جنوب فرنسا والمحيط الأطلسي في الغرب، ومن خلال العربية نقل الأوروبيون جزءا من تراثهم اليوناني الذي وصل إلى أوربا عن طريق العرب، حتى أن الفيلسوف العربي ابن رشد كان يعتبر شارحا لفلسفة

أرسطو. كذلك من خلال العرب المسلمين وصلت الأعمال العلمية لليونانيين من أمثال فيثاغورس وأبوقراط ويوقليدس، بعد أن نقحها العلماء المسلمون وطوروها في المشرق العربي.

ومن خلال اللغة العربية نقل المسلمون حضارات الشرق (الصين والهند وفارس) والغرب (اليونان خاصة) وأخضعوها للدراسة والتمحيص والنقد، ثم طوروها عن طريق التجربة والملاحظة العملية وقدموها للعالم ليبني عليها حضارته الحديثة. فقد كانت كتب العلماء العرب المسلمين (مثل كتاب القانون في الطب لابن سينا) مراجع أساسية في الجامعات الأوربية ومراكز التعليم في القرون الوسطى وحتى القرنين السادس والسابع عشر الميلادي، حيث ترجمها الأوربيون في صقلية وفي أسبانيا إلى اللاتينية، ثم بعض لغاتهم الأخرى، مما أدى إلى ميلاد الحضارة الأوربية الحديثة، ما يسمى بعصر النهضة. ويكفي أن نشير إلى أن أهم علم أساسي وهو الجبر لازال يعرف باسمه العربي، كما أن العالم المسلم الذي ألف كتبه باللغة العربية وهو الخوارزمي قد خلد اسمه في الكلمة الرياضية المشهورة «لوغاريثم». ومن المعروف أن هذا المفهوم من الأسس المهمة ليس في الرياضيات الحديثة بل وفي علوم الحاسوب.

ومن دلائل تأثير العربية في الحضارة العالمية خاصة مسميات المأكولات والمشروبات المهمة في الحياة اليومية، مثل السكر والقهوة والليمون، إضافة إلى الأسماء العلمية والفلكية خاصة. ولمن أراد مزيدا من هذه المعلومات أن يطلع على كتاب المستشرقة الألمانية زيغريد هونكة (شمس العرب تستطع على الغرب).

أما تأثير العربية في لغات الشعوب الإسلامية (كالفارسية والتركية والأوردو والهاوسا والماليزية) فلا شك أنه كبير، قد يصل إلى ثلاثين في المائة أو أكثر من مفرداتها، كما يذكر بعض الباحثين من أهل هذه اللغات أو العرب.

وفي يومنا الحاضر فإن اللغة العربية تحتل مكانة مرموقة بين لغات العالم، فهي الرابعة أو الخامسة من حيث الترتيب، كما أنها إحدى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة ومنظماتها التابعة لها كمنظمة الصحة العالمية واليونسكو وكذلك في عدد من المنظمات الدولية الأخرى مثل منظمة أوبك واتحاد الاتصالات الدولي ومنظمة الأغذية والزراعة (الفاو) ومنظمة التعاون الإسلامي والمنظمة الإسلامية للعلوم والتربية والثقافة

(الأيسسكو) ومنظمة اتحاد الدول الأفريقية وغيرها، وذلك بالإضافة إلى كون اللغة العربية لغة مقدسة لدى أكثر من مليار ونصف مسلم يتوزعون في جميع أنحاء المعمورة.

أولًا: موجز لتاريخ تعلُّم وتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية:

تعليم العربية للناطقين بغيرها قبل العقد الثامن من القرن العشرين:

من حيث أساليب تعلُّم العربية وتعليمها في العصور الإسلامية المختلفة، نستطيع أن نقول أن معايشة العرب وغيرهم من الناطقين بها ودراسة القرآن الكريم والحديث الشريف وسائر العلوم الشرعية باللغة العربية كانت هي الوسيلة الأهم، إضافة إلى دراسة علوم اللغة العربية من نحو وصرف وبلاغة وأدب.

تعليم العربية للناطقين بغيرها قبل العقد الثامن من القرن العشرين:

في الدول العربية:

كان تعليم اللغة العربية للأعاجم، أو الأصح تعلُّمُ الأعاجم للعربية في الدول العربية، يتم عن طريق الاحتكاك المباشر بالناطقين بالعربية والممارسة من جهة ومن دراستها في حلقات الدرس العامة للمسلمين خاصة في المساجد والمراكز التعليمية الأخرى كالكتاتيب والمدارس التي أنشئت في حاضرة العالم الإسلامي من جهة أخرى. فالتلميذ الأعجمي كان يدرس النحو والصرف والقرآن والتجويد والحديث النبوي، إضافة إلى علوم اللغة والدين الإسلامي المختلفة جنبًا إلى جنب مع زملائه من العرب. أما في المؤسسات التعليمية الإسلامية، مثل الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة وجامعة الأزهر، فنجد دروسًا وبرامج خاصة للوافدين، ولكنها لم تكن تخضع لمناهج واضحة المعالم للناطقين بغير العربية، بل تخضع لاجتهادات القائمين على التعليم في هذه البرامج الذين لم يتلقوا أي تدريب في تدريس العربية بوصفها لغة أجنبية حتى عهد قريب، بفضل برامج التدريب في كل من الرياض ومكة والخرطوم، إضافة إلى معهد اللغة العربية في الجامعة الأمريكية بالقاهرة. (ولو أنني أشك أن المدرسين التابعين لإدارة البعثات في الأزهر كان يلتحقون به أو يتخرجون).

في الدول غير العربية:

لا نجد ما يشير إلى تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية بأساليب خاصة تختلف عما كان يتم في البلدان الناطقة بالعربية. ولا شك أن شيئًا من ذلك التعليم كان يتم بلغة

وسيطة، هي لغة الدارسين أو حتى باللغة الفارسية. ويجدر بالذكر هنا المدارس التي أنشأها الأزهر في بعض المناطق الإسلامية والتي كانت تطبق فيها مناهج الأزهربصورة عامة، وهوما لمسته من زيارتي لإحدى هذه المدارس في جنوب أفريقيا.

ولا ننسى هنا دور الجماعات والجمعيات والجامعات والمدارس الدينية في أرجاء العالم الإسلامي في تعليم اللغة العربية بوصفها جزءًا من تعليم الدين الإسلامي ووسيلة لفهم الإسلام ومصادره العربية، إضافة إلى ما يقدم للطلاب بلغات أخرى. وقد شاهدت بنفسي كتبًا دراسية قديمة مقدمة من إحدى الدول العربية إلى بعض المدارس في إحدى القرى الماليزية.

انتشار اللغة العربية مع الفتح الإسلامي وتعريب الأمصار:

يلاحظ المطلع على تاريخ انتشار اللغة العربية في ما تسمى حاليًا بالبلدان العربية أنه مع اتساع الفتوحات الإسلامية التي بدأت من الجزيرة العربية ثم تعريب الدواوين في البلدان المجاورة انتشرت اللغة العربية بصورة تلقائية تقريبًا حتى شملت بلاد الرافدين ومصر وسائر الشمال الأفريقي. ونجد تصويرًا لذلك فيما أورده باحث غربي في أطروحة للدكتوراه يذكر أن راهبًا مسيحيًا يقال أنه كتب ينعي اللغة القبطية ويحتج على تعريب مصر في القرن السابع يقول فيه «أن المصريين يعلمون أطفالهم التحدث بلغة العرب ... بل وحتى القساوسة والرهبان تجرؤوا على التحدث بالعربية حين أضحى القراء في الكنيسة لا يفهمون ما يقرؤون أويقولون <باللغة القبطية> لأنهم نسوا اللغة.» (نقلًا عن Richter, 2009) النص منقول من الأطروحة التالية، التي يناقش فيها الباحث في في الفصلين الثالث والرابع انتشار اللغة العربية:

Towards a Sociohistorical Reconstruction of Pre-Islamic Arabic» Dialect Diversity» by Alexander Magidow, Ph.D. Dissertation, Texas .University, Austin, 2013

الاستشراق والمستشرقون:

في أوربّا نجد أن الاستشراق كان الغاية من تعلُّم اللغة العربية، أي أن الغاية كانت قراءة النصوص الإسلامية وفهمها (ما يُسمّى اليوم، فهم المقروء). لذلك كان التأكيد على القراءة الفاحصة وعلى دراسة علوم العربية من نحو وصرف، غالبًا عن طريق لغة

وسيطة مثل الألمانية والفرنسية والإنجليزية في المراحل الأولى، قبل تمكُّن المستشرق من فهم النصوص العربية واستيعاب النصوص الإسلامية وانتقاله إلى الاستفادة من المراجع النحوية والصرفية باللغة العربية. ولا أشك أن هناك مؤسسات تعليمية استشراقية لا تزال تسير على هذا النهج أو قريبًا منه.

تعليم العربية بعد الحرب العالمية الثانية في الغرب:

كذلك الحال كان في الولايات المتحدة الأمريكية حتى العقد الخامس من القرن الميلادي الماضي؛ أي مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية الذي أدى إلى إدراك دارسي العربية بأهمية مهارات اللغة الأخرى من استماع وكلام وكتابة. ولكن المؤسسات الأمريكية المعنية بتعليم اللغة العربية واجهتها مشكلة الازدواج اللغوي الحاد في العالم العربي.

لذلك اتجهت بعض هذه المؤسسات التي تشمل بعض الجامعات، مثل جامعة جورج تاون في واشنطن العاصمة، ووزارة الخارجية الأمريكية (في معهد الخدمة الخارجية Foreign Service Institute -FSI) ووزارة الدفاع الأمريكية (مثمثلة في معهد الدفاع للغات Defense Language Institute –DLI) إلى تعليم بعض اللهجات العربية في مؤسساتها. وقد ظهرت بعض المراجع المشهورة في اللهجات المصرية والشامية والعراقية والسعودية – حجازية المدن وغيرها.

ويجب أن لا يغيب عن بالنا معهد شملان (سُمّي معهد الجواسيس) الذي أسسه الغرب في لبنان بهدف التدريب على اللغة العربية بصورها المختلفة لأغراض التواصل اليومي. وقد انتقل المعهد إلى تونس بعد أحداث الحرب الأهلية في لبنان، كما انتقل الجانب البريطاني إلى لندن.

أثر الطريقة السمعية الشفوية:

يدرك المتابع لتعليم العربية أنه في أواخر الستينيات من القرن العشرين ظهرت سلسلة جديدة في تعليم اللغة العربية من إعداد عدد من اللغويين العرب والأمريكيين. وقد صدرت مرحلتان من هذه السلسلة، هما مبادىء العربية المعيارية الحديثة Elementary Modern Standard Arabic والعربية المعيارية الحديثة للمرحلة المتوسطة Intermediate Modern Standard Arabic.

وقد أعد الكتابان في إطار الطريقة السمعية الشفوية، حيث اعتمدت على النصوص متبوعة بالتدريبات النمطية pattern drills. وقد كان لهذه السلسلة التي أسهم في إعدادها أساتذة من جامعات أمريكية مختلفة أثر كبير في تغيير التوجه في تعليم اللغة العربية في كثير من الجامعات الأمريكية المشهورة، حيث كان التأكيد على اللغة العربية المعاصرة من جهة وعلى التدريبات النحوية النمطية والاستنباطية من جهة أخرى. ولكن الكتابان يعكسان أسلوب تعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات الأمريكية، الذي كان يعتمد على استعمال اللغة الإنجليزية للشرح أثناء عملية التدريس.

ويجدر بالذكر أن هذا التوجه كان له أثر واضح في كثير من إنتاج معاهد اللغة العربية في العالم العربي في العقد الثامن من القرن الميلادي العشرين. بل إننا في جامعة الرياض بدأنا برنامج تعليم العربية للأجانب في كلية الآداب باستخدم كتاب مبادىء العربية المعيارية االحديثة آنف الذكر، قبل أن نبدأ في إعداد دروس خاصة لمعالجة الاحتياجات اليومية للدارسين من جهة وللتعامل مع الدارسين غير الناطقين بالإنجليزية من جهة أخرى. فكان ذلك نواة لسلسة (العربية للحياة) التي تبنت منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مباشرة، ودون لغة وسيطة.

تعليم العربية لغة أجنبية بعد العقد السابع من القرن العشرين:

منذ أواسط السبعينيات من القرن الميلادي الماضي نلاحظ تطورًا كبيرًا في مجال تعليم العربية سواءً في العالم العربي أو الدول الإسلامية والغربية. وقد بدأ ذلك بانتباه كثير من العاملين في هذا المجال إلى أهمية التفريق بين تعليم العربية لأهلها وللناطقين بلغات أخرى. فكان تأسيس معهد الخرطوم الدولي للغة العربية (لتدريب المعلمين) ومعهد اللغة العربية في جامعة الرياض (الملك سعود حاليًا) ثم معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومعهد تعليم اللغة العربية في جامعة أم القرى. ومن قبل ذلك معهد الجامعة المستنصرية في بغداد ومدرسة تعليم العربية للأجانب في دمشق ومعهد بورقيبة للغات الحية (كانت العربية إحداها)، إضافة إلى معهد شملان في لبنان ثم معهد اللغة العربية في الجامعة الأمريكية بالقاهرة. كذلك أنشئت في هذه الفترة برامج ملحقة بمركز اللغات في الكويت ومعهد اللغات بالدوحة.

التوجه التواصلي في تعليم اللغات وأثره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

في سبعينيات القرن العشرين ظهرالتوجه التواصلي (المقاربة التواصلية) communicative approach لتعليم اللغات في أوربا أولًا، ثم انتشر في أنحاء العالم. وقد كان لهذا التوجه أثره البالغ في تعليم اللغات الأجنبية المختلفة (بما في ذلك تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى). وقد برز أثر هذا التوجه في وثيقتين مهمتين صدرتا في أوربا وفي الولايات المتحدة الأمريكية:

الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغة The Common European Framework Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment من إعداد المجلس الأوربي، وقد صدر رسميًّا في نوفمبر ٢٠٠١ .

ونود الإشارة إلى أنه تُرجم هذا الكتاب أكثر من مرة إلى اللغة العربية، لعل أفضلها الترجمة التي تمت في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

إرشادات الكفاية للمجلس الأمريكي لمعلمي اللغات الأجنبية ACTFL Proficiency Guidelines، صدرت النسخة الأولى له في نوفمبر ١٩٨٢ تحت مسمى الإرشادات المؤقتة provisional. وصدرت النسخة الأخيرة في صورتها الشابكية online في العام ٢٠١٢. ويشمل إرشادات خاصة بعدد من اللغات، منها العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية.

تجدر الإشارة إلى أن باحثين سعوديين قدما (بصورة مستقلة) ترجمة لهذه الإرشادات في كتابيهما عن اختبارات اللغة، هما الدكتور إبراهيم أبوحيمد والدكتور غرم الله الغامدي.

وقد كان لهاتين الوثيقتين أثرهما في مناهج تعليم اللغات، حيث وضعتا الخطوط العريضة لتعليم اللغات الأجنبية وتقويم الأداء فيها. وظهر أثر الوثيقة الأولى (الإطار الأوربي المشترك...) في بعض المحاولات العربية لإنتاج كتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في أوربا. ومن أمثلة هذا التأثير سلسلتا أيام وليال (صدر في فرنسا) وسلسلة تواصُل (صدر في مركز الملك فهد الثقافي في سراييفو). ويبدو أن معهد تعليم اللغة العربية في جامعة أم القرى استفاد كثيرًا من هذا الإطار في سلسلته الجديدة لتعليم اللغة العربية، كما هو واضح من وثيقة المنهج التي أعدها مجموعة من الخبراء بالمعهد بالتعاون من عدد من الخبراء العرب الآخرين.

ويجدر بالذكر أن معهد ابن سينا في مدينة ليل الفرنسية عقد عددًا من المؤتمرات خصصت لمناهج تعليم العربية في ضوء الإطار الأوربي المشترك آنف الذكر.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فلعل أبرز تأثير لإرشادات المجلس الأمريكي هو تصميم اختبار الكفاية الجديد للغة العربية New Arabic Proficiency Test وهو اختبار معياري يطبّق في كثير من المؤسسات التعليمية الأمريكية. (أعد الصورة الأولى للاختبار الدكتور راجي رموني من جامعة مشغان والدكتور محمود إسماعيل صيني من جامعة الملك سعود). ولا شك أن مثل هذا الاختبار له أثره في تصميم مناهج تعليم اللغة العربية في المؤسسات الأمريكية الجامعية ودون الجامعية. كذلك كان لهذه الإرشادات أثرها في إعداد بعض المواد التعليمية في عدد من الجامعات الأمريكية. ولعل من أحدث ما أنتِج في هذا الصدد السلسلة المعروفة باسم «الكتاب في تعلّم العربية» A Textbook for Beginning Arabic. ويبدو أن هذه السلسلة لها انتشار لا بأس به حتى في بعض الدول العربية.

تعليم اللغة العربية الفصيحة شفويًا:

أما تعليم اللغة العربية الفصيحة بمهاراتها الشفوية فلم يظهر إلا في العقد الثامن من القرن العشرين بصورة جلية من خلال المؤسسات العربية المتخصصة التي بدأت بالظهورفي تونس (معهد بورقيبة للغات) وفي العراق (الجامعة المستنصرية) ودمشق (مدرسة اللغة العربية للأجانب، حسبما أذكر الاسم). ثم توالت في الكويت (تحت مظلة مركز اللغات بجامعة الكويت) وجميع معاهد تعليم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية التي تؤكد في جميع برامجها على تعليم الجانب الشفوي للغة العربية المعاصرة.

جدير بالذكر أن سلاسل تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، مثل العربية للحياة والعربية للناشئين، الأخيرة خاصة، كان لها أكبر الأثر في التأثير في أساليب تعليم العربية في كثير من الدول الأجنبية، مثل تركيا (التي أعادت نشر العربية للناشئين – مع إضافة شروحات بالتركية- منذ وقت مبكرجدًا. كذلك أصبحت السلسلة نفسها مقررة في كثير من المدارس في جنوب شرق آسيا مثل إندونيسيا. ومنذ أكثر من عشرين عامًا انتشرت سلسلة العربية للناشئين (بفضل مؤسسة اقرأ وبعض المؤسسات الإسلامية)

في الجنوب الأفريقي، ثم تبعته سلسلة أحب العربية التي أعيد نشرها في جنوب أفريقيا منذ سنوات عديدة. كذلك نجد انتشارًا واسعًا لسلسلة أحب العربية في كثير من الدول الغربية كذلك فكان لهاتين السلسلتين المبنيتين على المنهج التكاملي في تعليم اللغة، أي تدريس مهارات اللغة الأربع المختلفة (بدرجات متفاوتة). أثرها الكبير ولسلسلة في أساليب تعليم اللغة العربية في هذه البلدان. وإذا تذكرنا أن كلتا السلسلتين (العربية للناشئين وأحب العربية) تشتملان على كتب للمعلم توضح له بالتفصيل طريقة تدريس المادة اللغوية، سندرك أثرهما في التدريب غير المباشر لكثير من معلمي العربية الذين يدرسونها لطلابهم.

خلال العقدين الأخيرين دخلت الساحة سلسلتان جديدتان كان لهما أثر كبير في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، وهما سلسلة تعلّم العربية (أربعة عشر مرحلة تشمل كتبًا للتلميذ والمعلم والنشاط، وهي موجهة للمسلمين الناطقين بالإنجليزية، والعربية بين يديك اللتان اعتمدتا أيضا المنهج التكاملي في تعليم اللغة العربية .

وفي الأعوام القليلة الماضية لاحظنا نشاطًا جمًا في عدد من المؤسسات التعليمية التركية في مجال التخطيط لمناهج جديدة وحديثة في تعليم اللغة العربية فيها، مستفيدة من الخبرات العربية والعالمية في هذا المجال.

تأسيس معاهد ومراكز تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في العالم العربي:

معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود:

يعتبر هذا المعهد أول معهد في العالم أسس لأغراض تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة شاملة (تعليما وتدريبًا للمعلمين وتطوير البحوث وإعداد المواد التعليمية والمراجع العلمية) وكان ذلك في العام ١٩٧٥م باسم معهد اللغة العربية في جامعة الرياض (الملك سعود حاليًا). وقد تبع المعهد معهدا تعليم اللغة العربية في كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى. وقد كان لبرامج هذه المعاهد ومخرجاتها التعليمية والبشرية أثرها الكبير في تطوير تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في أنحاء العالم.

معهد الخرطوم الدولي للغة العربية وأثره الريادي:

في العام الذي سبق إنشاء معهد اللغة العربية في الرياض أنشأت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) معهد الخرطوم الدولي في الخرطوم (١٩٧٤)، وكان له دور بارز في تطوير معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال برنامج الماجستير الذي أنشىء لهذا الغرض، حيث تخرج فيها المئات من معلمي اللغة العربية في أنحاء العالم. وقد كان لخريجي هذا المعهد الرائد دور بارز في تطوير تعليم اللغة العربية وفق الطرائق الحديثة في تعليم اللغات.

معاهد ومراكز أخرى في العالم العربي:

في أواخر القرن الميلادي الماضي وفي السنوات الماضية تنامى عدد المعاهد والمراكز الجامعية والخاصة في أنحاء العالم العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ولعل من أبرز الدول التي ازداد فيها هذا العدد هما الأردن ومصر، علماً بأن القاهرة احتضنت منذ سنوات عديدة معهدًا للغة العربية في الجامعة الأمريكية بها، كما أن لجامعة الأزهر تاريخ طويل في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد أنشأت مؤخرًا مركزًا خاصًا لهذا الغرض (مركز الشيخ زايد لتعليم اللغةالعربية لغير الناطقين بها). وهناك عدد من المؤسسات الخاصة التي أنشئت مؤخرًا في القاهرة خاصة، إضافة إلى برامج أنشئت لهذا الغرض في بعض الجامعات المصرية الأخرى، مثل جامعة الإسكندرية.

من الجدير بالذكر الدور الحيوي الذي يؤديه معهد اللغة العربية في جامعة أفريقيا العالمية في الخرطوم، وهو المعهد الثالث (بعد معهد الخرطوم الدولي ومعهد جامعة أم القرى) الذي يصدر مجلة علمية خاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ويؤسفنا أن نسمع أن الجامعة حولت المعهد إلى مجرد شعبة في كلية للغة العربية، مما أفقد المعهد هويته وقلّص من دوره المهم على مستوى القارة الأفريقية.

كذلك يجب أن ننوه بالاهتمام المتزايد بتعليم العربية بوصفها لغة أجنبية في دول الخليج العربي، كما في الجامعة القاسمية وجامعة الشارقة، إضافة إلى المدارس الأجنبية المنتشرة في الإمارات العربية المتحدة. وجدير بالذكر أنه ورد خبر في جريدة الحياة حول إنشاء سلطنة عمان كلية لهذا الغرض في العام ٢٠١٢ (كلية السلطان قابوس لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها)، ولكنني لست متأكدًا أن الكلية المذكورة بدأت في منح درجة جامعية في التخصص حتى تاريخه.

المؤسسات الأهلية السعودية:

لعل أهم مؤسستين (كلاهما في الرياض) قامتا وتقومان بدور بارز في إعداد مناهج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هما: مؤسسة مناهج العالمية التي أعدت أشمل سلسلة لتعليم العربية، بدءًا من مرحلة الروضة وحتى المستوى الثاني عشر تحت عنوان: تعلم العربية، وصممت لتعليم العربية للمسلمين الناطقين بالإنجليزية (من ثم به بعض الشروحات باللغة الإنجليزية)، وشركة «العربية للجميع» (الوقف الإسلامي، سابقًا)، التي طورت سلسلة العربية بين يديك للبالغين، وتعمل على سلسلة لتعليم العربية للأطفال. هناك مؤسسة أهلية ثالثة كان لها نشاط جيد في إعداد كتب لتعليم اللغة العربية، هي معهد «عربي» في الرياض. ولكنه توقف عن العمل للأسف لأسباب إدارية كما يبدو.

ثانيًا: دور المؤسسات السعودية في نشر اللغة العربية وتطوير برامجه:

يلاحظ المتابع لميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وعيًا متزايدًا بهذا الميدان في الدول العربية المختلفة من الخليج العربي شرقًا إلى المحيط الأطلسي غربًا. وقد قطع بعضها شوطًا لابأس به، كما نلاحظ في المؤسسات العامة والخاصة في المملكة الأردنية وفي جمهورية مصر العربية وفي الإمارات العربية المتحدة.

ولكنني من خلال قراءتي للتطورات المختلفة واطلاعي على التجارب في هذه الدول أستطيع القول بأن المؤسسات السعودية تعتبر في طليعة المؤسسات المعنية بتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بها، وينعكس ذلك في إنشاء المعاهد الجامعية المتخصصة وتنظيم المؤتمرات الدولية وتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم (تحت مظلة برامج الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراة في اللغويات التطبيقية)، إضافة إلى إعداد سلسلات تعليم اللغة ومراجع للمعلمين. أما العمل خارج المملكة فيشمل إنشاء معاهد دينية وكراسي للدراسات الإسلامية، إضافة إلى عقد الندوات والشراكات في عدد من بلدان العالم المختلفة. وجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية بها المؤسسة العربية الرسمية الوحيدة التي تولي نشر اللغة العربية في الخارج عناية خاصة، وهي مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

في ضوء ما سبق سينصب باقي حديثنا اليوم عن إسهامات المملكة العربية السعودية في مجال نشر اللغة العربية وتطوير معلميها وأساليب تدريسها وإعداد المواد التعليمية والمراجع اللازمة لذلك.

دور المملكة العربية السعودية في نشر اللغة العربية:

أدركت المملكة العربية السعودية منذ السبعينات في القرن الميلادي الماضي أهمية نشر اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى. ففي العقدين الثامن والتاسع من القرن أنشئت ثلاث معاهد متخصصة أو نواتها في كل من جامعات الملك سعود (صدر قرار إنشائه في العام ١٣٩٤هـ وافتتح في عام ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م) وجامعة أم القرى (بدأ مركزا في عام ١٣٩٥هـ (١٩٧٥م) ليصبح معهدا في العام ١٣٩٩هـ (١٩٧٩م)، ويقدم برامجه لطلاب المنح وللطالبات المتفرغات، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (بدأ مركزا في العام ١٣٩٧هـ ثم افتتح بوصفه معهدا مستقلا (معهد تعليم اللغة العربية) في عام ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م)، إلى جانب عدد من البرامج في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفي جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران.

وقد أنشئ في العقدين الماضيين عدد من المعاهد في كل من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، حيث أنشئ في العام ١٤٢٢هـ (٢٠٠١م) معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (كان على مدى خمسين عاما تقريبا «شعبة» لتعليم العربية للطلاب الوافدين) وفي جامعة الأميرة نورة، حيث أنشىء في العام ١٤٣١هـ (٢٠١٠م) أول معهد للبنات باسم «معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها»، كما صدرت في العام نفسه-١٤٣١ هـ (٢٠١٠م) الموافقة الملكية السامية على إنشاء معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في جدة، إضافة إلى إنشاء عدد من الوحدات الخاصة بهذا المجال في عدد آخر من الجامعات السعودية، تتبع غالبًا كليات الآداب.

كراسي اللغة العربية والثقافة الإسلامية في جامعات العالم:

يذكر الدكتور/ صالح السحيباني في دراسة مستفيضة عن جهود المملكة في خدمة اللغة العربية عددا من هذه الكراسي التي أنشأتها المملكة في بعض الجامعات الكبيرة:

- كرسي الملك فهد في جامعة لندن
- كرسي الملك فيصل للفكر والثقافة الإسلامية في جامعة جنوب كاليفورنيا

- كرسي الملك عبد العزيز بجامعة كاليفورنيا
- كرسي الملك عبد العزيز في جامعة بولونيا (إيطاليا)
- كرسي الملك فهد بجامعة هارفارد

المعهد الرائد بالمملكة العربية السعودية:

ويعتبر معهد اللغة العربية (معهد اللغويات العربية، حاليًا) في جامعة الملك سعود رائدًا في هذا المجال، حيث هو أول معهد من نوعه، ربما على مستوى العالم، حرص منذ افتتاحه (في عام ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م) على الاهتمام بقضايا تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصورة شاملة (تعليما وتدريبا وبحثا) حيث قام بتقديم دورات في تعليم اللغة للموظفين والعاملين الأجانب في القطاعات الحكومية والأهلية ثم لطلاب المنح القادمين من دول مختلفة، ثم بتقديم دورات لإعداد المعلمين لهذا الغرض وتدريب المعلمين العاملين في هذا المجال في دول آسيوية وأفريقية مختلفة، إضافة إلى إنشاء المعهد لوحدة للبحوث وإعداد المواد التعليمية.

وقد سارت كل من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض وجامعة أم القرى (فرع جامعة الملك عبدالعزيز سابقا) في مكة المكرمة على خطى جامعة الملك سعود فأنشأت كل منهما معهدا لتعليم اللغة العربية يقدم الدورات اللغوية ويدرب المعلمين ويعد البحوث والمواد التعليمية والمراجع العلمية لتحقيق ذلك وفق أسس علمية متينة.

الندوة العالمية الأولى في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

عقد معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في العام ١٩٧٨ أول ندوة على مستوى العالم حول تعليم اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، حضرها علماء وباحثون من دول عربية وأوربية والولايات المتحدة، مما كان له أكبر الأثر في توعية كثير من العاملين في المجال بالمستجدات في حقل تعليم اللغات الأجنبية وضرورة مسايرة تعليم اللغة العربية لهذه التطورات الحديثة، مع تأكيد الاختلاف النوعي بين تعليم اللغة العربية للناطقين بها ولغير الناطقين بها (وهو مالم تتنبه إليه من قبل إلبرامج التقليدية أو توليه الاهتمام المطلوب).

وقد استأنف معهد اللغة العربية (اللغويات، حاليًا) بجامعة الملك سعود منذ سنوات قليلة عقد ندوات دولية مشابهة بمعدل كل عامين مما كان له أثر كبير في أوساط تعليم العربية لغير الناطقين بها، (وتسعدني المشاركة فيه بهذه الورقة هذا العام).

المعاهد السعودية خارج المملكة:

يجب أن لا ننسى دور المعاهد التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الدول الأجنبية في كل من إندونيسيا واليابان وجيبوتي وغيرها، إضافة إلى الدور الرائد للمؤسسات الخيرية السعودية، مثل مؤسسة الوقف الإسلامي (العربية للجميع، حاليًا) ومؤسسة مناهج العالمية بالرياض ومؤسسة اقرأ في جدة وفروعها خارج المملكة، مما سنشير إليه بعد.

الأكاديميات والمدارس السعودية في خارج المملكة:

في نشرة بتاريخ ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ صادرة من وزارة التعليم، الإدارة العامة للمدارس السعودية في الخارج، تحت عنوان: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأكاديميات والمدارس السعودية في الخارج والدول الشقيقة والصديقة، نقرأ أنه صدر في العام ١٤١٨هـ تنظيم المدارس السعودية في الخارج. ونقرأ في مقدمة النشرة: «فإن الإدارة العامة للمدارس السعودية في الخارج تسعى إلى إنشاء مراكز متخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تكون تابعة للأكاديميات والمدارس السعودية في الخارج وبعثات التعليم ...» (ص ٨).

و نجد في الكتيب المذكور معلومات موجزة عن نشاط أكثر من١٣ مدرسة وأكايمية سعودية في عواصم ومدن رئيسة مختلفة في أنحاء العالم: غير إسلامية (مثل لندن وبارريس وواشنطن وبون وموسكو وروما) وأخرى إسلامية (مثل أنقرة وكوالالمبور وجاكرتا وجيبوتي وكراتشي وإسلام أباد)، إضافة إلى بعثات المعلمين الموفدين إلى دول أخرى.

- مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية:

أما أهم حدث في هذا المجال فهو إنشاء المملكة العربية السعودية في ٢٣/ ٩/ ١٤٢٩هـ (٢٧/ ٧/ ٢٠٠٨م) مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، تحت إشراف مباشر من وزير التعليم.

دور المؤسسات السعودية في تطوير المواد التعليمية والمراجع العلمية:

بما أن هناك دراسة مستفيضة عن جهود المملكة في خدمة اللغة العربية قام بها من قبل الدكتور صالح السحيباني، فإنني سأسلط الضوء على زاويتين مهمتين فحسب، هما إنتاج المواد التعليمية والعلمية وتطوير أساليب تعليم العربية للناطقين بها، بما في ذلك الاستفادة من التقنيات الحديثة.

إن نظرة سريعة على النشاط العلمي في تطوير المواد التعليمية والكتب والمراجع التي تخدم تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى على مستوى العالم بأسره ليؤكد لنا دور المؤسسات السعودية الرائد في هذا المجال الذي سبقت فيه جميع المؤسسات الأخرى العربية والأجنبية، سواء على مستوى الكتب والمواد التعليمية أم على مستوى المراجع العلمية للمعلمين والباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير أهلها. وسنورد أدناه أمثلة لهذا النشاط العلمي المتميز للمؤسسات السعودية في خدمة تعليم اللغة العربية.

١ - كتب نشرتها معاهد اللغة العربية

لقد أسهمت معاهد اللغة العربية في الجامعات الثلاث المشار إليها أعلاه — الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض وأم القرى بمكة المكرمة- كما أسهم منسوبوها في إنتاج العشرات من الكتب والسلسلات لتعليم اللغة، منها على سبيل المثال:

إنتاج معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود ومنسوبيه:

أولا: كتب لتعليم اللغة العربية:

١ - منشورات جامعة الملك سعود

- برنامج العربية التفاعلية (لتعليم العربية عن طريق الشابكة (الإنترنت).

٢ - سلاسل وكتب أخرى نشرتها جهات أخرى

- المجموع: ٩٧ كتابا.

ثانيا: مراجع علمية للمعلمين والباحثين:

- المجموع: ١٢ كتابًا.

كتب مترجمة، وتشمل:

- المجموع ١٢ كتابًا.

ب) كتب منشورة خارج الجامعة:

- المجموع: ٢٥ كتابا.

كتب من إصدرات معهد تعليم اللغةالعربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومنسوبيها:

أولا: تعليم اللغة العربية:

- سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (منهج متكامل لتعليم اللغة العربية ومبادئ العلوم الدينية)، وتتكّون من ٣٧ مطبوعاً للدارس، مع ٥ أدلة للمعلم، و٨ معاجم، ومقدمة للتعريف بها.

- المجموع: ٥٠ كتابا.

- النسخة الرقمية لسلسلة تعليم اللغة العربية

ثانيا: مراجع للمعلمين والباحثين:

- المجموع: ٦ كتب.

ب) كتب منشورة خارج الجامعة:

- المجموع: ١٣ كتابا.

كتب من إصدارات معهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى ومنسوبيها:

كتب تعليم اللغة للناطقين بلغات أخرى:

المجموع ٢٢ كتابا. والمعهد بدأ في إصدار سلسلة جديدة لتعليم اللغة العربية وفق التطورات الجديدة في الميدان. وقد بدأ فعلًا صدور الأجزاء الأولى من سلسلة أم القرى لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في العام ١٤٣٨هـ (٢٠١٧م).

مراجع للمعلمين والباحثين:

- المجموع ١٦ عملا.

- إضافة إلى ماذكرنا أعلاه، أعد المعهد منذ عهد قريب وثيقة متميزة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، استعانت في إعداده بعدد كبيرا من الخبراء العرب، نتوقع أن يكون له دور ليس في نشاط المعهد فحسب ولكن على مستوى المؤسسات الأخرى كذلك عند توزيعها. كذلك قام المعهد المذكور بترجمة متميزة للإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات الذين ألمحنا إليه سابقًا أثناء حديثنا عن التطورات الجديدة في تعليم اللغة العربية.

وزارة المعارف (التعليم، حاليا):

١- سلسلة العربية للناشئين:

منذ أكثر من ثلاثين عاما تبنت وزارة المعارف السعودية إعداد واحدة من أهم سلسلات تعليم العربية للناطقين بها في حينه، هي سلسلة «العربية للناشئين» موجهة لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية من دارسي العربية من غير العرب، تتكون من ١٢ كتابا: ٦ كتب للتلميذ و٦ للمعلم. وقد طبعت الوزارة ١٠٠,٠٠٠ نسخة من السلسلة للتوزيع في أنحاء العالم. وقد طبعت نسخا من هذه السلسلة عدة مؤسسات عامة وخاصة في عدد من دول العالم (أحيانا مع إضافة لغة محلية شارحة). ومما لاشك فيه أن السلسلة المذكورة كان لها أكبر الأثر في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بها في شتى أنحاء العالم، كما أسلفنا أعلاه. ومنذ سنوات قليلة تقريبا تبنت الوزارة «وثيقة لتعليم اللغة العربية في المدارس الأجنبية»، ربما تكون الأفضل حتى ذلك التاريخ.

مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية:

يعتبر تأسيس المركز المذكور نقلة نوعية في مجال نشر اللغة العربية. فهي أول مؤسسة عربية حكومية تعنى بنشر اللغة العربية وتعزيز مكانتها داخل المملكة وخارجها. وعلى الرغم من حداثة عمره (لا يتجاوز عشر سنوات) فقد قام بعشرات الأنشطة والشراكات في خدمة اللغة العربية خارج الوطن العربي وداخله. ونشر أكثر من مائة كتاب في سبيل ذلك، نورد أدناه أهم ما يتعلق منها بنشر اللغة العربية بين غير الناطقين ولخدمة الباحثين ومعلمي العربية:

- تجارُب تعليم اللغة العربية في أمريكا الشمالية: عرض وتقويم
- تجارب في تعليم اللغة العربية في القارة الآسيوية
- تجارب في تعليم اللغة العربية في أوربا: عرض وتقويم
- تعليم اللغة العربية عن بُعد: الواقع والمأمول
- جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية.
- دليل ثقافة اللغة العربية للناطقين بغيرها
- دليل متعلمي العربية للناطقين بغيرها
- دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

- عالمية الأبجدية العربية
- اللغة العربية في أسبانيا
- اللغة العربية في الصين
- اللغة العربية في الهند
- اللغة العربية في إندونيسيا
- مائة سؤال عن اللغة العربية.
- اختبارات اللغة العربية: تجارب وآفاق.
- الاختبارات اللغوية: مقاربة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

(لمزيد من المعلومات عن منشورات المركز، انظر: **nashr@kaica.org.sa**)، وكذلك كتاب: مركزالملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغةالعربية: التأسيس والمهمات والبرامج. الرياض: المركز، ١٤٣٨هـ/ ٢٠١٧، لعرض تفصيلي عن نشاطات المركز).

المؤسسات الأهلية السعودية:

من أهم المؤسسات التي لها دور فعال في نشر اللغة العربية في العالم مؤسسة العربية للجميع (الوقف الإسلامي، سابقًا) في الرياض ومؤسسة مناهج العالمية في الرياض ومؤسسة اقرأ في جدة، وكذلك معهد عربي (توقف عن العمل للأسف).

إسهام الجامعات السعودية في تطوير طرائق تعليم العربية:

منذ قرار جامعة الملك سعود إنشاء برنامج لتعليم اللغة العربية للأجانب العاملين في الرياض في العام ١٩٩٤، أوكل الأمر إلى صاحب الفكرة، وهو عضو هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية الدكتور محمود إسماعيل الصيني. وتشمل اهتماماته وتخصصه العلمي الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية، بدأ البرنامج بتعاون ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية ممن لهم دراية أو تدريب في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. فكان ذلك بداية لتوجه جديد في العالم العربي في التعامل مع تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، حيث كان الأسلوب السائد في الدول العربية حتى ذلك الوقت هو تدريس العربية للأجانب بنفس الأساليب والمواد

التعليمية الموجهة لأهل اللغة، دون مراعاة للفروق الجوهرية بين الدارس العربي الذي يتحدث العربية في بيته وفي محيطه اليومي منذ طفولته وبين الدارس الذي لايعرف شيئا عن اللغة العربية. وتمشيا مع هذا التوجه الجديد في تعليم اللغة العربية بدأ البرنامج باستخدام مؤقت لكتاب أعده مجموعة من اللغويين العرب في الولايات المتحدة الأمريكية (مبادىء العربية المعاصرة) وإلى الاستفادة من مختبر اللغة في تدريس العربية لأول مرة في العالم العربي.

وبإنشاء معهد اللغة العربية بالجامعة وتوافد الدارسين من أنحاء العالم وجد المعهد ضرورة توافر كثير من المواد التعليمية التي لاتعتمد على لغة وسيطة. وقد أدى ذلك إلى إدراك الفقر الشديد في الكتب والمراجع العلمية لتدريس العربية للناطقين بلغات أخرى والمؤلفة وفق الأساليب العلمية الحديثة وإنشاء وحدة للبحوث العلمية ولإعداد المواد التعليمية المناسبة. وهو ما يفسر عدد الكتب والمراجع التي أنتجتها المعاهد التابعة للجامعات السعودية مما أشرنا إليه أعلاه.

اختبارت الكفاية المقنن للغة العربية بوصفها لغة أجنبية:

لقد أدى اهتمام معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بقضايا تعليم العربية للناطقين بغيرها إلى إعداد أول اختبار مقنن للغة العربية بوصفها لغة أجنبية في المعهد، وقد أسهم في إعداده عدد من المتخصصين من أقسام اللغة الإنجليزية واللغة العربية وعلم النفس والمناهج في الجامعة. وهذا النوع من التعاون لخدمة اللغة العربية قد يعتبر سابقة في حد ذاته، حيث كان الاعتقاد السائد أن تعليم العربية لايعني سوى المتخصصين في اللغة العربية وأدبها.

ويجدر بهذه المناسبة أن نشير إلى الاختبار المهم الذي أعد بإشراف المركز الوطني للقياس والتقويم التابع لوزارة التعليم العالي السعودية منذ عامين، وقد أسهم في التخطيط له نخبة من العلماء السعوديين في مجالات اللغويات النظرية والتطبيقية وعلم النفس، ونفذه عدد من المتخصصين في اللغة العربية. ويعتبر هذا من أحدث اختبارات الكفاية المقننة في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية.

وهناك جهة ثالثة أعدت اختبارًا في اللغة العربية بوصفها لغة أجنبية، في ضوء الإطار الأوربي المشترك الذي أشرنا إليه سابقًا. وهذه هي الجامعة الإلكترونية بالرياض.

إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وتدريبهم:

هذا وقد أدى وعي معاهد تعليم اللغة العربية في المؤسسات السعودية بالنقص في المعلمين المؤهلين لتدريس العربية وفق الأساليب العلمية الحديثة إلى البحث عن معلمين ذوي خبرة أو تأهيل في التعامل مع غير الناطقين بالعربية وكذلك إلى إنشاء برامج لهذا الغرض، مما كان له أثر فعال في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية في دول أجنبية مختلفة، حيث بدأ خريجو هذه المعاهد السعودية في إنشاء برامج جديدة أو تطويرها في تعليم اللغة العربية في أنحاء متفرقة من العالم.

ويجدر بالذكر أن عددًا من المعاهد، مثل معهد جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة أم القرى تمنح درجات علمية عليا في علم اللغة التطبيقي بغرض تطوير معلمي العربية الذين يلتحقون بهذه المعاهد من شتى أنحاء العالم.

تأهيل الكوادر السعودية الخبيرة:

كان من نتائج وعي معاهد اللغة العربية في الجامعات السعودية بأهمية تطوير أساليب تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية وحاجتها إلى قيادات مدربة إلى ابتعاث كل من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (وجامعة أم القرى مؤخرا) معيديها إلى جامعات بريطانية وأمريكية للتخصص في اللغويات النظرية والتطبيقية، مع التركيزعلى تعليم اللغات الأجنبية.

استخدامات الوسائل التعليمية:

كذلك كان من نتائج اهتمام معاهد اللغة العربية في الجامعات السعودية بتطوير أساليب تدريس العربية لجوؤها إلى الاستفادة من الوسائل الحديثة السمعية والبصرية، مثل مختبر اللغة والإذاعة وأجهزة عرض الصور بأشكالها المختلفة والمعينات البصرية مثل الصور والرسومات والخرائط، والتعليم المبرمج للدراسة الذاتية، بل والألعاب اللغوية كذلك، ثم الحاسوب والشابكة (الإنترنت) مؤخرا، في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (انظر المراجع المذكورة أعلاه حول هذه القضية وحول الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية).

ويلاحظ من قراءتنا للتطوير الذي قامت به المؤسسات السعودية أن هذه المؤسسات أخذت تطبق المستجدات في علوم اللغة التطبيقية، خاصة في مجال تعليم اللغة، على تعليم العربية للناطقين بغيرها، بدءا من تأكيد أهمية التفريق بينه وبين تعليمها لأهلها ومرورا بمراعاة العوامل الثقافية والخلفيات اللغوية للدارسين وانتهاء بمراعاة المراحل العمرية والتعليمية لهم، إضافة إلى نظرية تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (دينية، أو طبية ... إلخ، وذلك إلى جانب التطوير المهم في تدريب معلمي العربية على هذه المستجدات.

يجدر بالذكر أن مؤسستين سعوديتين طورتا برنامجين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الشابكة (الإنترنت)، هما معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود والجامعة الإلكترونية التابع لوزارة التعليم بالرياض.

الندوات والدورات التدريبية خارج المملكة:

لاشك أن المعلم من أهم ركائز العملية التعليمية. من هنا كان اهتمام المؤسسات السعودية الرسمية والأهلية بهذا الجانب. ويتضح ذلك من عشرات الندوات والدورات التدريبية التي أسهمت المؤسسات السعودية في إقامتها في دول مختلفة من العالم، إما منفردة أو بالتعاون مع مؤسسات أجنبية، مما أسهم ويسهم بصورة إيجابية في تطوير أساليب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في أنحاء العالم.

الخاتمة:

يتضح لنا مما سبق أن المملكة العربية السعودية بمؤسساتها الرسمية والأهلية قامت بدور يفوق كثيرا ما قامت به أية دولة عربية أو أجنبية في خدمة تعليم اللغة العربية للناطقين يغيرها، وذلك بإسهاماتها في مجالات دراستنا الرئيسة:

١- إنتاج المواد التعليمية (حوالي ٢١٣ كتاب للمراحل العمرية والدراسية المختلفة) تستعمل في مؤسسات أكاديمية ومراكز إسلامية في جميع أنحاء العالم

٢- إعداد المراجع العلمية للمعلمين والباحثين، تشمل ٥٣ كتابا ووثيقة وحقيبة تدريبية.

- الإسهام في تطوير أساليب تعليم اللغة العربية وفق الطرائق الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية من خلال التطبيق العملي وإعداد المعلمين وتدريبهم داخل المملكة

وخارجها، ومن خلال إعداد الكتب والمراجع العلمية. وتشمل هذه المراجع عددا من المراجع العامة التي تخدم الطلاب والمعلمين والمؤلفين والمؤسسات التعليمية (معاجم، وقوائم المفردات الشائعة والاختبارات اللغوية المقننة واستخدام الوسائل المعينة) .

ونستطيع القول بأن هذا إنجاز لم يتحقق لأية دولة أخرى عربية أو إسلامية، حسب خبرتي ومتابعاتي التي تزيد عن أربعين عاما في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من اللغات. وكلنا أمل في أن يسهم مركز الملك عبد الله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في إيصال هذا الإنتاج اللغوي والعلمي إلى المؤسسات التعليمية في أرجاء العالم، إضافة إلى إسهاماته الآخرى.

تنويه:

أود الإشارة إلى أن مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية أصدر مؤخرًا كتابًا شاملًا للجهود السعودية في خدمة اللغة العربية على المستويين المحلي والدولي، وذلك بعنوان: **الجهود السعودية في خدمة اللغة العربية: السياسات والمبادرات**، لمجموعة من الباحثين (حوالي عشرين باحثًا وباحثة) الرياض: المركز، ١٤٣٨هـ/ ٢٠١٧م. ويشتمل الكتاب على فصول عن نشر اللغة العربية في خارج المملكة العربية السعودية.

اللغة العربية وتحديات مجتمع المعرفة (رؤية تنظيرية)

أ.د. محمود كامل الناقة

أستاذ المناهج والتدريس بجامعة عين شمس - رئيس الجمعية المصرية للمناهج والتدريس - عضو مجمع اللغة العربية

ملخص البحث:

نتناول في هذه الورقة العلمية دور اللغة العربية في مجتمع المعرفة بوصفها أداة لاكتساب هذه المعرفة واكتشافها، ونستهلها بتقديم لمحة سريعة عن طبيعة مجتمع المعرفة وأبرز سماته وخصائصه، ثم ننتقل إلى الحديث عن أهم التحديات التي يمكن أن تواجه اللغة العربية في مجتمع المعرفة، ومدى قدرتها على مجابهة تلك التحديات والاستجابة لمتطلبات المجتمع، ثم نختم هذه الورقة بمجموعة من التوجيهات والتوصيات التي نأمل أن تكون جسرا علميا للعبور باللغة العربية لتأخذ مكانها اللائق في مجتمع المعرفة.

مقدمة:

الحديث عن اللغة العربية هو في حقيقة الأمر حديث عن ثقافة الأمة العربية بالمعنى الشامل لهذه الثقافة؛ حيث تعكس الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والفنية لهذه الأمة. ولذا فضعف اللغة العربية وقوتها الآن عند أهلها إنما هو معيار لا يمكن تجاوزه في إصدار حكم حضاري على مدى قوة أصحابها أو ضعفهم.

فللغة العربية في حياة أمتها أدوار كثيرة ومتعددة يطول فيها الحديث ويتشعب إلا أن جل الاهتمام به الآن هو دورها الذي ينبغي أن يتعاظم في مجتمع المعرفة، فلا مفر من أن نعيش هذا المجتمع ونعايشه، وأن نطور حياتنا ونحدثها مسايرة لهذا المجتمع، وأن

نتذكر المقولة التي تقول: إذا أراد الناس تطوير حياتهم وتحديثها فإنهم يلجأون إلى اللغة، فحياة الناس مبنية على الفكر أولا، فهو أساس التطبيق واللغة والفكر صنوان، كما أننا لا نستطيع أن نتصور لأمة من الأمم ثورة فكرية كاسحة للتخلف إلا أن تكون بدايتها نظرة عميقة عريضة تراجع بها اللغة وطرائق استخدامها؛ لأن اللغة هي الفكر، ومحال أن يتغير هذا بغير ذاك.

وفي هذا السياق ينبغي أن نسلم بضرورة أن تكون اللغة العربية في مجتمع المعرفة أداتنا لاكتساب المعرفة، بل لاكتشافها، ووسيلتنا الفاعلة لتحليلها وتفسيرها وتنظيمها وتطبيقها والانتفاع بها والإضافة إليها، ووسيلتنا للتفكير والإبداع والمشاركة في تطوير المعرفة الإنسانية وإثرائها، وطريقنا إلى الارتقاء إلى مصاف الأمم المنتجة للمعرفة وليست المستهلكة لها، وسبيلنا للإضافة إلى المعرفة الإنسانية من خلال إبداعات أبنائها وابتكاراتهم بلغتهم؛ لأن أمة بلا إبداع أمة بلا لغة.

لمحة عن طبيعة مجتمع المعرفة:

الحديث عن اللغة العربية في مجتمع المعرفة يتطلب أولا الإلمام بطرف عن طبيعة هذا المجتمع استهدافا لاستنتاج بعض السمات التي تعرض ما يمكن أن يمثل تحديات للغة العربية.

مجتمع المعرفة مجتمع يعيش تحولات معرفية متسارعة يعجز الفرد والمجتمع عن ملاحقتها، ومجتمع حافز على التفكير في كيفية معايشة هذه التحولات واستيعابها والتفكير في ملاحقتها، والإمساك بتلابيبها والسيطرة عليها والتكيف لها، ومجتمع التدفق المعرفي والفيض التكنولوجي المتمثل في: النظريات العلمية الجديدة، والكم الهائل من المعلومات، وأمواج المعارف الهائلة، والتطبيقات الحيوية المذهلة، والابتكارات التكنولوجية التي تفوق التصور، والأجهزة شديدة التعقيد يسيرة الاستخدام لتوظيف المعرفة، والإنتاج الكثيف اللحظي لصناعة المعلومات والمعرفة.

ألا يرى الآخرون معي أن دور اللغة العربية عظيم باعتبارها الأداة التي تمكننا من اكتشاف المعرفة واكتسابها وفهمها واستيعابها واختزانها واستدعائها وممارستها وتطبيقها وتجديدها والابتكار فيها والإضافة إليها؟!!

مجتمع ثورات المعرفة بنظرياتها واختراعاتها واكتشافاتها وإبداعاتها وتطبيقاتها التي

تحتاج فهما عميقا واستيعابا واضحا واستخداما يسيرا، وهي أمور لا سبيل لنا إليها سوى لغتنا الأم التي تمكننا - كما سبقت الإشارة - من المعرفة اكتشافا واكتسابا وهضما وتوظيفا واستخداما وتطويرا وإبداعا. اللغة الأم في هذا السياق هي القادرة على تمكين الناطق بها من معايشة المعرفة والاستغراق فيها والتفاعل معها واستبطانها والاغتراف منها ثم تطبيقها وتوظيفها في حياته.

مجتمع المعرفة مجتمع يتسم بازدحام مخزون المعرفة، وبتسارع منتج العقل الإنساني وتدفقه، وبتجدد المعلومات تجددا لحظيا، وبتراكم المعرفة النظرية والتطبيقية، وبظهور المفاهيم الجديدة والمسميات الحديثة والمصطلحات المتدفقة والمدركات المبتكرة والتعبيرات المركبة والدلالات المستحدثة والعلوم المضافة والميادين والمجالات المعرفية المبهرة والاستخدامات العجيبة والتطبيقات العلمية والاجتماعية المطورة للحياة والتكنولوجيات الإلكترونية المذهلة وغيرها، وكلها تحمله اللغة.

مجتمع بهذه الخصائص المدهشة قد تجد لغتنا العربية مجموعة من التحديات لقدرتها على مجاراة هذا المجتمع، واستيعاب معرفته، واحتضان معلوماته، ثم التعبير عنها ونقلها، وتيسير استخدامها وتطبيقها، كما قد تجدها لغات أخرى؛ لأن اللغة المسيطرة على مجتمع المعرفة الآن هي الإنجليزية تقريبا.

ولعل هذا الأمر يثير تساؤلا نحاول الإجابة عنه وهو: **ما التحديات التي يمكن أن تواجه اللغة العربية في مجتمع المعرفة؟ وهل هي قادرة على مجابهة هذه التحديات والاستجابة لمتطلبات هذا المجتمع؟!!**

وفي الإجابة عن هذا السؤال عددت بعض هذه التحديات، وهي:

١ - **الانفجار المعرفي**: كم هائل من المعلومات والمعارف، وكيف كثيف من النظر والتطبيق يحتاج الفرد لتعرفه بسرعة وللقدرة على استخدامه، وليس أمام الفرد والمجتمع من سبيل إلى ذلك إلا بلغتهم فهل تستطيع العربية؟!!

٢ - **سباق المعرفة**: سرعة الإنتاج المعرفي وكثرته وغزارته وتنوعه وكثافته، وسهولة انتقاله زمانا ومكانا أدى إلى تقسيم المجتمعات إلى منتجة للمعرفة وأخرى مستهلكة ولعل طريقنا إلى المجتمعات المنتجة يتمثل في لغتنا وبدونها نظل عالة من المستهلكين. فهل العربية قادرة؟!!

٣ - **صراع الثقافات**: أصبح كوكب الأرض قرية صغيرة تنتقل فيها الإنجازات المعرفية والتكنولوجية من دول قوية معرفيا إلى دول ضعيفة وهي تحمل معها ثقافة منتجيها وآليات فرضها، وهذا أدى إلى صراع ثقافي شكل تحديا أمام الدول الضعيفة فرض عليها أن تحصن أبناءها ضد الغزو الثقافي حفاظا على هويتها وحماية لأبنائها؛ أي أن التحدي الرئيس هو الحفاظ على الهوية الثقافية وتنميتها. وأعتقد أن الحديث عن هوية الأمة وثقافتها هو حديث عن اللغة التي هي هوية الفرد بل وطنه. هل تستطيع اللغة العربية أن تواجه هذا التحدي؟ قادرة بمشيئة الله.

٤ - **الإبداع**: المعرفة والإبداع وجهان لعملة واحدة (مثل التفكير والعلم)، إذن الإبداع مكون رئيس من مكونات مجتمع المعرفة بل أساس من أسسه، وطالما هو أساس ومكون إذن فهو تحدٍ يتمثل في: كيف يمكن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أبناء الأمم لاكتشاف المعرفة وللتجديد في استخدامها؟!! يمكن ذلك عن طريق لغة الفرد والمجتمع لأنها وسيلة التفكير ومنتجه، ولا يوجد مبدع ينتسب إلى ثقافة، ولا يختزن فكرا، فالإبداع وليد الثقافة والفكر، واللغة أداة الثقافة وأداة الفكر، وهي ثمرة الثقافة وثمرة الفكر. هل تستطيع العربية أن تكون لغة مبدعة خاصة في ميدان المعرفة العلمية؟!!

٥ - **الحرية المعرفية**: ربط جهاز الحاسوب كثيرًا من قواعد المعلومات بوسائل الاتصال عن بعد حتى أصبح الاتصال بأي مكان في العالم والحصول على المعلومات والمعارف أمرا يسيرا وسريعا. وتطلب هذا أن تتيح المجتمعات لأفرادها المعلومات والمعارف صحيحة دون حجب أو تزييف مع الاحتفاظ بحقوق الملكية الفكرية. والسؤال هو: هل يمكن للإنسان أن يحوز لنفسه حق المعرفة والاطلاع عليها واستخدامها دون لغته؟!! هل يمكن للعربية أن تواجه هذا التحدي وتوفر لأبنائها المعارف والمعلومات وتتيحها لهم صحيحة دقيقة أمينة؟!!

٦ - **وحدة المعرفة (النظرية والتطبيق)**: من طبيعة المعرفة أنها وحدة متكاملة والأمثلة على ذلك كثيرة لا مجال لتحديدها - هذه الطبيعة تتطلب من مجتمع المعرفة إزالة الحواجز المصطنعة بين مجالات المعرفة، والربط بين النظرية والتطبيق والممارسة، كما تتطلب من المجتمع تنمية قدرة أفراده على تطبيق العلم وتفعيل اقتصاديات المعرفة بتحويلها إلى أدوات حياتية. فهل تستطيع العربية أن تستوعب المعرفة النظرية، وأن تعبر عن كيفية

تطبيقها، ومن ثم هل تستطيع أن تمكن أبناءها من استيعاب النظر وتطبيقه؟!!

٧ - **استثمار العقل**: أصبح الاستثمار الآن هو استثمار العلم والمعرفة، وتحول الاعتماد على الموارد الطبيعية إلى الاعتماد على العقل والموارد البشرية، وأصبح هدف الاستثمار وأداته هو العقل الإنساني؛ بناؤه، وتعليمه، وتنميته، وتحديثه، واستثماره، ومن ثم أصبحت عملية بناء العقل الإنساني وتكوينه هي التحدي الأكبر للأمم. والعقل الإنساني هو الفكر، والفكر هو اللغة، والفكر واللغة هما أداتا التفكير (من تفسير وتحليل... إلخ) وكل هذه عمليات يصب ناتجها في رموز لغوية تحدد المعنى وتحمل الأفكار، وهي عملية ترتبط ارتباطا وثيقا بلغة الإنسان وأداته إلى عقله. هل تستطيع لغتنا العربية عبور هذا التحدي؟!!

٨ - **تطور البحث العلمي**: فهو العمود الفقري لمجتمع المعرفة، والمصدر الأساسي للمعرفة، والوسيلة الرئيسية لاكتشاف المعرفة وتوظيفها وتوطينها، ويقيم اتساقا معرفيا، ويكتشف معارف جديدة، ويتوصل إلى قوانين وتعميمات ومبادئ لتفسير الظواهر والتنبؤ بها والتحكم فيها... إلخ.

مواجهة التحديات:

في ضوء هذه التحديات تساءلت: وهل تستطيع العربية أن تواجه هذه التحديات؟!!

وقلت: نعم تستطيع؛ لأنها:

- لغة غنية واسعة ودقيقة، حية متطورة قادرة على الوفاء بالمعاني. يقول زكي نجيب محمود: «إن اللغة العربية ككل اللغات الغنية الأخرى فيها الطاقة لأن نكتب بها العلوم كأدق ما تكون الكتابة العلمية».
- استوعبت كل ما نقل إليها من الأمم الأخرى في شتى العلوم، كما أنها استطاعت أن تحمل الثقافة والمعرفة العربية والإسلامية إلى أوروبا.
- كانت بداية عصر النهضة في أوروبا استنادا إلى ما حملته من الغرب من تراث العربية.
- مكنت بعض المستشرقين من أمثال (كرنيليوس) من دراسة المواد العلمية باللغة العربية كالكيمياء والنبات والجيولوجيا والفلك والطبيعة وله مؤلفات بها في الفلك والرياضيات.

- جعلت المستشرقين يشهدون بقدرتها على أن تكون لغة علم من أمثال: (رينان - نولدكة - ماسينون - فرنباخ) وغيرهم.
- أثبتت بالفعل جدارتها في حمل العلم محتوى وتدريسا في بعض الجامعات العربية.
- حققت نجاحا ملحوظا في ميدان تكنولوجيا نظم المعلومات.
- أثبتت لمجامع اللغة العربية والمجامع العلمية في العالم العربي أنها قادرة على تعريب المصطلحات في شتى ميادين العلم والمعرفة.
- ليست قاصرة، فالقصور في أبنائها.
- لذا تساءلت وماذا يجب على أبنائها؟!!

توجهات وتوصيات

في ضوء هذه الصفحات القليلة والعجولة وما تضمنته من رؤى وأفكار حول اللغة العربية في مجتمع المعرفة، نتقدم بمجموعة من التوجهات والتوصيات علها تكون رأس جسر علمي للعبور باللغة العربية لتأخذ مكانها اللائق بها في مجتمع المعرفة. من هذه التوجهات والتوصيات ما يلي:

١ - قيام المجامع اللغوية وكل الهيئات والمؤسسات والمنظمات المدنية والحكومية المهتمة باللغة العربية، تنمية وحفاظا وتعليما، بالتخطيط لسياسة لغوية يلتزم بها الجميع سعيا نحو الارتقاء باللغة العربية لغة لمجتمع المعرفة.

٢ - الاهتمام بالبحث العلمي الجاد في ميدان الدراسات اللغوية للغة العربية بشتى أبعادها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية نظريا وتطبيقيا، وفي ميدان دراسات تعليمها بمختلف مكوناتها أهدافا ومحتوى ونشاطا وتدريسا وتقويما.

٣ - العمل على نشر مجهودات المجامع اللغوية العربية وتداولها وتوظيفها، متمثلة في المجامع اللغوية والمعاجم المتصلة بشرائح المعرفة الإنسانية ودراسات الأساليب والألفاظ وغيرها.

٤ - إنشاء مركز عربي دولي لتطوير تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، يكون مركزا فعالا في بنيته ومرتكزات عمله وتطبيقاته وقواه البشرية، وهذه الأخيرة ينبغي أن تختار من صفوة القادرين على التجويد والتطوير والتجديد في ميدان تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها لغويا وتعليميا. وأقترح أن يكون من مهام المركز ما يلي:

- تبني الدعوات والمداخل العلمية والتصورات الجديدة في تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، وتحويلها إلى واقع تجريبي، ثم إلى واقع تعميمي؛ أي الاتجاه نحو تجديد تعليم اللغة العربية وتجويده بشكل شامل.

- دراسة ما يمكن عمله إزاء جعل لغة التدريس في كل البلاد العربية هي اللغة العربية الفصيحة، فمن ذلك النظر في خطة قومية لإعادة تأهيل جميع المعلمين تأهيلا لغويا مناسبا بالقدر الذي يسمح به الوقت، وتسمح به القدرات والإمكانيات المالية، وذلك حتى يمكن وضع خطة قومية موازية لتأهيل الطلاب المعلمين قبل تخرجهم، وتبصيرهم بأساسيات لغتهم العربية، كي يصير تعبيرهم عن حقائق موادهم إلى وضوح ودقة ونظام ومنهجية، ولقد عبرت إستراتيجية تطوير التربية العربية عن ذلك بقولها: «المبادرة في أسرع وقت ممكن إلى اتخاذ التدابير والوسائل الكفيلة باستعمال اللغة العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم العام».

- إعادة النظر على المستوى العربي في إعداد معلم اللغة العربية لأبنائها ومعلمها لغير أبنائها من حيث الإعداد التخصصي والإعداد المهني، وتزويده بالمداخل الجديدة، وتبصيره بفنيات التدريس الحديثة، وتدريبه تدريبا فعليا على تبني المداخل والفنيات الجديدة، بحيث يكون قادرا على استيعاب فلسفاتها من جهة، وتطبيقها من جهة أخرى، وينبغي أن نشير هنا إلى ضرورة إدخال التقنيات الحديثة مثل العقول الإلكترونية في هذا المجال.

- العمل على وضع خطة ثقافية تبصر أجيالنا بقدر لغتهم وعزتها وقدسيتها، وأن في تعلمها وإتقانها فخرا شخصيا، ومكسبا روحيا كبيرا، وربحا ماديا لا يضارع، وأنها دائما عنوان الشخصية ومكون أساسي لها، وذلك حتى يمكن أن تشيع روح الاعتزاز باللغة العربية وتقديرها والتمسك بها، والإقبال على تعلمها، وإدراك ما يوجه إليها من سهام الهدم، والدفاع عنها بروح وطنية وولاء، والعمل على تعليمها ونشرها على ألسنة الناطقين بغيرها.

- إجراء الدراسات والبحوث اللغوية والتربوية التي تهدف إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، وتطبيق التجارب في تدريسها، وهذا يتطلب إجراء بحوث ودراسات واسعة ومستمرة لتيسير اللغة على أبنائها وغير أبنائها.

- ربط الجهود المبذولة في تطوير تعليم اللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها من وزارات التربية ومراكز البحوث التربوية وكليات التربية والمجامع اللغوية، وروابط وجمعيات المعلمين بعضها ببعض، واعتماد الناجح منها وتدعيمه وتعميمه.

- حشد الكفايات البشرية من أساتذة وخبراء وباحثين ومعلمين، ممن يمكن إذا وفرنا لهم الجو العلمي والإمكانات المادية والبحثية أن يوجهوا كل طاقاتهم وفكرهم وبشكل كامل ومستمر للمتابعة الدائمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتصحيح مسار هذا التعليم وتطويره وتجديده وتجويده؛ نظرا لقصور واقعه وحاجته الشديدة للتطوير والتجديد.

- دراسة المشكلات الناجمة عن الازدواج اللغوي بين الفصيحة والعامية في تعليم اللغة العربية؛ مما يؤدي إلى تيسير تعليم الفصحى واستخدامها، وهي مشكلات تواجه تعليم العربية للناطقين بغيرها.

- دراسة اللغة العربية في ضوء العلوم اللسانية الحديثة إبرازا لمزاياها وحيويتها من ناحية، وتيسيرا لتعليم أصولها وقواعدها من ناحية ثانية.

- القيام بدراسة تقويمية شاملة نافذة جادة تستوفي كل جوانب عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وعناصرها ومكوناتها، بدءا من المستوى المبتدئ وانتهاء بما بعد المستوى المتقدم، بحيث نشخص علميا كل أمراض الواقع، فضلا عن دراسة تقويمية لما تم في ميدان مناهج وتدريس اللغة العربية لغير أبنائها من دراسات وبحوث علمية على مستوى العالم العربي، مع التركيز على نتائج هذه البحوث وتوصياتها، وفي ضوء هاتين الدراستين التقويميتين يمكن اتخاذ القرارات السليمة بصدد إعادة النظر في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها، أهدافا ومحتوى ونشاطا وطريقة ومعلما وتقويما وتطويرا.

- تهيئة العربية لبناء مجتمع المعرفة من خلال تعريب الحاسوب، واستعماله في دعم اللغة العربية، وترقية الدراسات اللسانية العربية، واللسانيات الحاسوبية العربية، وتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، وتطوير تعليم اللغة العربية ومهاراتها.

- إبراز منزلة اللغة العربية في بناء مجتمع المعرفة العربي المتمثلة في قدرتها على النفاذ إلى مصادر المعرفة ونقلها واستيعابها، ونشرها وتوثيقها وحفظها وتوظيفها وتوليدها.

- الاهتمام باللسانيات الحاسوبية العربية والربط بين تقدم اللسانيات الحاسوبية العربية ومنجزاتها وتقدم العربية وتهيئتها لمستقبل أفضل، وتعريب الحاسوب وملحقاته ومعداته، سيكفل توفير برامج عربية صالحة للمجتمع العربي، مما يسهم في تحطيم احتكار الإنجليزية للحاسوب. وهذا يؤدي إلى أن يكون كل مجتمع عربي يعرف الإنجليزية أو لا يعرفها قادرا على استعمال الحاسوب، وبذلك توطن المعرفة الحاسوبية في بيئة عربية خالصة، وهي أولى خطوات بناء مجتمع المعرفة المنشود.

- العمل على نشر اللغة العربية في الخارج من خلال افتتاح المدارس العربية التي تعتنى بتدريس العربية والثقافة الإسلامية لتعليمها لأبناء الجاليات العربية المسلمة وشدهم نحو التراث الذي تحمله العربية من خلال تقديم المنح للطلاب الراغبين في تعليم العربية.

- التخطيط اللغوي السليم من خلال وجود سياسات لغوية عربية تسهم في حل كثير من القضايا اللغوية المتعلقة بالمجتمع العربي والمتعلقة بتعليم العربية خارج ديارها وللناطقين بغيرها.

- الاهتمام بدعم منزلة اللغة العربية وترقيتها عالميا من الوجهة الاقتصادية من خلال اشتراط إتقان اللغة العربية للعمالة الوافدة إلى البلدان العربية، وافتتاح مراكز ثقافية في السفارات العربية لتقدم دورات تدريبية وتعليمية باللغة العربية للخبراء والمتخصصين الراغبين في العمل في الوطن العربي مدفوعة الأجر. ولعل هذا من أهم ما ينبغي الاهتمام به في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها.

المنظور الوظيفي وأهميته
في تعليم اللغة العربية لغة ثانية

أ. د. العياشي إدراوي

أستاذ التعليم العالي - جامعة محمد الأول وجدة

ملخص البحث:

يروم البحث مناقشة إمكان تطوير تعليم اللغة العربية لغة ثانية والارتقاء بمستوى مُتَعلِّميها استناداً إلى بعض ما استجد في مجال البحث اللساني الحديث عموما، وانطلاقاً مما تقضي به النظريات ذات المنحى الوظيفي خصوصا. بالنظر إلى ما تتيحه من إمكانات تطبيق «المنهج التواصلي– التداولي» الذي أُثبِتتْ كفايتُه وفعاليتُه نظراً وممارسةً في هذا النوع من التعليم، بما يترتب عليه من تطبيقات وظيفيّة عَمَلية من خلال التواصل الإجرائي الحي القائم على تفعيل مهارات الكلام؛ أيْ من خلال التركيز أساساً على تنمية قدرات المتعلمين وتعزيزها بناءً على الاستيعاب الكامل والتمثل المتوازن للاستعمال التداولي للغة المتعلَّمة. بخلاف طريقة تدبير التعليم المتبعة في «التوجه التقليدي» الذي يعتمد في الغالب على مبادئ المدرسة البنيوية وتطبيقاتها في تعليم اللغات.

وارتباطا بهذا فقد حاول البحثُ الاستدلالَ على دعوى مخصوصة مفادها أن تحقيق مَسْعى الارتقاء بتعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً يبقى متوقفاً في جانب كبير منه على استثمار النتائج النظرية والعملية المتوصل إليها في نطاق تعلُّم اللغات الأجنبية على نحو عام، بحكم أن تعليم اللغة العربية في هذه الحالة يبقى مؤطراً -في جوهره- ضمن نطاق تعليم اللغات الأجنبية مع فارق بسيط يتمثل في كونه تعليماً يستهدف في الغالب الأعم

فئة الكبار من جهة، وكونه موجهاً لأغراض خاصة من جهة أخرى.

ولكي يحقق البحثُ أهدافَه فقد تمَّتْ هندستُه على النحو الآتي: نتحدث أولاً عن واقع تعليم اللغة العربية للأجانب مع عرض أهم التجارب في المجال وصفاً وتحليلاً ونقداً، وننتقل - ثانياً- إلى الوقوف على أبرز ما جدَّ في حقل تعليم اللغات وبخاصة ما يتصل نظرياً وتطبيقياً بتعليم اللغات الأجنبية من خلال مقارنة الاكتساب اللغوي بين لسانيات القدرة واللسانيات الوظيفية. ثم نتوقف- ثالثاً- عند خصوصية الاكتساب اللغوي في المنظور الوظيفي عبْر رصد معالم «نموذج مستعملي اللغة الطبيعية» (الذي يقابل مفهوم «القدرة التواصلية») من حيث بناؤُه وطريقةُ اشتغاله وإمكانات استثماره في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وننتهي- أخيراً- إلى اقتراح رؤية مخصوصة لهذا الصنف من التعليم يُراعى فيها التوازنُ بين مطلَبيْ التأسيس النظري والتنزيل الإجرائي، رؤية نتصور أنها كفيلة بتذليل جملة من صعوبات تعليم لغة الضاد لغة ثانية سواء على المستوى المنهجي أم على المستوى المعرفي.

وقد أفضى البحث إلى جملة من النتائج والتوصيات أهمها ضرورة تجاوز «التوجه التقليدي» في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي يركز على المعجم والنحو والترجمة لأجل تثبيت الهيكل اللغوي لدى المتعلم، واستبداله بـ»التوجه الوظيفي التواصلي» المرتكز على تنمية قدرات المتعلمين عبر الحوار والتفاعل والتواصل من جانب، والمنطلق - من جانب آخر- من تصور يقضي بإمكان التقريب بين اكتساب اللغة الأم وتعلم لغة أجنبية (العربية في هذه الحالة)، ومن ثمة انتهاج المسطرة نفسها في ترتيب الفعل التعليمي وإنجازه. كما تبين أن الاعتماد على المنظور الوظيفي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية يبدو أكثر جدوى من غيره.

مقدمة:

تصبو هذه الورقة إلى النظر في إمكان الارتقاء بتعليم اللغة العربية لغة ثانية (للناطقين بغيرها خاصة) انطلاقا من بعض مستجدات الدرس اللساني الحديث عامة، واستناداً إلى النظريات العامة ذات المنحى الوظيفي على جهة الخصوص، لكونها تلبي أكثر من غيرها مطلب «المنهج التواصلي- التداولي» في التعليم الذي أثبتت فعاليته وكفايته نظريا وتجريبيا؛ بما يتيحه من تطبيق وظيفي للغة عبر التواصل القائم على تفعيل مهارات الكلام.

ولكي تحقق الورقة أهدافها فقد تمت هندستها على النحو الآتي: نتحدث أولاً عن واقع تعليم اللغة العربية للأجانب مع عرض أهم التجارب في المجال وصفا وتحليلا ونقداً، وننتقل - ثانياً- إلى الوقوف على أبرز ما جدَّ في حقل تعليم اللغات وبخاصة ما يتصل نظرياً وتطبيقياً بتعليم اللغات الأجنبية من خلال مقارنة الاكتساب اللغوي بين لسانيات القدرة واللسانيات الوظيفية. ثم نتوقف- ثالثا- عند خصوصية الاكتساب اللغوي في المنظور الوظيفي عبْر رصد معالم «نموذج مستعملي اللغة الطبيعية» (الذي يقابل مفهوم «القدرة التواصلية») من جهة بنائه وطريقة اشتغاله وإمكانات استثماره في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وننتهي- أخيراً- إلى اقتراح رؤية مخصوصة لهذا الصنف من التعليم يُراعى فيها التوازنُ بين مطلبيْ التأسيس النظري والتنزيل الإجرائي، رؤية نتصور أنها كفيلة بتذليل جملة من صعوبات تعليم لغة الضاد لغة ثانية سواء على المستوى المنهجي أم على المستوى المعرفي.

١- واقع تعليم اللغة العربية للأجانب؛ قضايا وتجارب

لا شك أن أهمية اللغة العربية تكمن في كونها من أقدم اللغات في العالم وأكملها، إنها لغة عريقة أصيلة، قادرة على الفعل والتفاعل، غير أنه على الرغم مِمَّا ذُكر من سمو شأنها إلا أن الواقع يدل على أنها تواجه جملة من التحديات في سياق عولمة فَرضت عليها تنافساً غير متكافئ مع لغات أخرى تُرصد لها من الإمكانات ما لا يتوفر للغة الضاد. وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا الاتجاه لتبقى لغة عالمية قادرة على منافسة غيرها من اللغات فإنها تواجه صعوبات عديدة خاصة على مستوى طرائق تعليمها ومناهج تدريسها التي تنزع في الغالب الأعم نحو التقليد والارتجال حيناً، ونحو التعقيد حيناً آخر[1]. الأمر الذي يجعل نتائج هذا التعليم ليست في المستوى المطلوب خصوصا في ظل ما نشهده اليوم من إقبال متزايد (من طرف الأجانب تحديداً) على تعلم العربية سواء في البلاد الغربية أو في الأقطار العربية. لذا فإن تطوير هذه الطرائق والأساليب والمناهج وتحديثها من جهة، والانفتاح على اتجاهات ونظريات وتجارب جديدة في المجال من جهة أخرى، كل ذلك أضحى أمراً لازماً، وضرورةً ملحةً لأجل الارتقاء

١- ديباجة الورقة الإطار للندوة السنوية العاشرة للمعهد الأوربي للعلوم الإنسانية في باريس حول «طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها». منشور على شبكة الإنترنت: (https//diae.net)

بوضع تعليم العربية لغة ثانية وجعله أكثر فاعلية وتأثيراً.

فمما لا يخفى أن السنوات الأخيرة عرفت تطوراً كبيراً في مجال تعليم اللغات وتعلمها إنْ على مستوى التنظير أو على صعيد التطبيق والتجريب، بحيث تغيرت النظرة إلى اللغة ذاتها وتغير نتيجة لذلك النظر إلى الممارسة والتجريب. «فقد أضحى النظر إليها حاليا على أنها مجموعة من المهارات، وأن المعرفة وحدها لا تؤدي إلى اكتساب هذه المهارات، لذا لا بد من ممارسة اللغة ممارسة مبنية على الفهم وإدراك العلاقات، وتكرار هذه الممارسة»[1]. فالممارسة هي مفتاح التعلم اللغوي الحقيقي وبدونها يكون التعلم ناقصاً ضعيفاً.

وقبل التفصيل في هذه المسألة نود استعراض بعض التجارب المتنوعة واستقراءها في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية - لغير الناطقين بها تحديدا- باعتبارها أمثلة تدل جملة وليس تفصيلا على الوضع العام للغة الضاد في هذا المجال لنصل بعد ذلك إلى الوقوف عند اتجاهيْن رئيسيْن بارزيْن في هذا الصنف من التعليم.

من التجارب الجديرة بالذكر تجربة المملكة العربية السعودية التي بدأها الدكتور علي القاسمي برفقة الدكتور محمود إسماعيل صيني والتي أثمرت تأسيس «معهد اللغة العربية» التابع لجامعة الملك سعود بالرياض سنة (١٩٧٩)، وتجربة مصر من خلال إنشاء «معهد اللغة العربية» التابع «للجامعة الأمريكية» بالقاهرة والذي يشتغل في هذا المجال لأكثر من ستين سنة، ثم تجربة السودان المتمثلة في إنشاء «معهد الخرطوم الدولي للغة العربية» سنة (١٩٧٩). وتجربة تونس التي طُورت في «معهد بورقيبة للغات الحية». بالإضافة إلى تجربة المغرب منذ بداية ثمانينات القرن الماضي التي عرفت أولى تطبيقاتها في «معهد الأبحاث والدراسات للتعريب» بالرباط، وتجربة «جامعة الأخوين» المميزة بالمغرب كذلك، وكذا تجربة «مدرسة الملك فهد العليا للترجمة» بطنجة. وغيرها كثير في العالم العربي.

أما بخصوص تجارب تعليم اللغة العربية للأجانب بأوربا فهي كثيرة متنوعة أيضا. لعل أبرزها تجربة «معهد العالم العربي» بباريس، وتجارب المراكز الخاصة التي تُعنَى

١- السيد، محمود أحمد. تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٨، ص:٩.

بتعليم اللغة العربية للجاليات العربية والإسلامية في عديد من الدول الأوربية. وفيما يتعلق بالتجارب في الجامعات الأمريكية فعديدة متنوعة كذلك إذْ عادة ما يوجد في كل جامعة مركز خاص بـ «دراسات الشرق الأوسط» يكون من بين مهامه وأهدافه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن ضمن مختلف تلك التجارب تبقى هناك تجربتان متميزتان إحداهما «بجامعة أوستن» بولاية «تِكْسَاسْ» رائدها الدكتور «بيتر عبود»، والثانية بجامعة «جورج تاوْن» لصاحبها محمود البطل، وهما التجربتان اللَّتان أسفرتا عن تأسيس «كلية صيْفية للغة العربية» و»جامعة ميدلبوري» التي تعمل في دورات صفية مكثفة[1].

وعلى الرغم من أهمية هذه الأعمال والمجهودات المبذولة في إطارها، فإن الدراسات التي عُنيت بتقويم السائد من مناهج وطرق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تكاد تُجمع على عدم كفايتها. لذا «فقد أكدت عديد من الدراسات أن كثيراً من برامج تعليم اللغة العربية ومناهجها لغير الناطقين بها لم تُلبِّ حاجات الدارسين اللغوية، لأنها اختيرت – في الغالب– على أساس عشوائي يعتمد في المقام الأول على الخبرة الشخصية للمؤلفين».[2] وعلى نحو عام فإن التجارب المذكورة أفرزت توجهيْن أساسييْن في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية وهما: التوجه التقليدي البنيوي، والتوجه التواصلي الوظيفي.

أولا؛ التوجه التقليدي البنيوي: يُعرف بِكوْن تصوره لتعليم اللغات قائماً على أسس ومبادئ المدرسة البنيوية وتطبيقاتها. لذا فإن تعليم اللغة العربية في هذا الاتجاه يركز أساساً على المكتوب لأجل ترسيخ بنية اللغة لدى المتعلم استناداً إلى منهج «القواعد» و«الترجمة» وتوظيف الإعادة والتكرار. وعليه فالبعد الذي يُعطى للمتعلم هو بعد تطويعي تلقيني، الأمر الذي يجعل مركز الاهتمام في الأعمال التطبيقية على ظاهر اللغة لا جوهرها؛ أي على أشكالها وبنياتها تحديداً.

١- بلقاسم، اليوبي. «تعليم اللغة العربية للأجانب: عرض مشروع تعلم العربية عن بعد»، ضمن كتاب: تعليم اللغات؛ نظريات ومفاهيم وتطبيقات، منشورات جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ٢٠٠٥، ص: ١٧٦ – ١٧٨.

٢- هداية، هداية إبراهيم. تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص: ٥٠-١٧٦، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، ٢٠٠٩).

وتبعاً لذلك فإن من أهم الانتقادات التي توجه إلى هذا المنحى في التعليم أنه يهمش مهارات التواصل الاجتماعي التي تُعَد - كما هو معلوم - من أبرز خصائص اللغة، بل خاصيتها الأساسية. فلا يخفى هاهنا أن اعتماد التصور أعلاه يُفضي لا محالة إلى تعلم أصوات وجمل وتراكيب وقواعد جاهزة يتم ترسيخها وتثبيتها بواسطة التكرار والحفظ بعيداً عن «الواقع اللغوي» الحي للعربية [١].

ثانيا؛ التوجه التواصلي الوظيفي: على خلاف التوجه السابق يسعى هذا التوجه إلى تحقيق ما يُصطلح عليه «بالواقع اللغوي» بحيث لم يعد تحفيظ القواعد النحوية والبنيات الجملية والقوالب التركيبية هي الأساس، وإنما الاهتمام أساساً بتلقين مهارات وخلق قدرات عند المتعلمين مبنية على الفهم التام والاستيعاب الكلي للاستعمال التداولي للغة المتعلّمة، وهي قدرات تنمو بالفعل والتفاعل المرتكزيْن على الحوار والتواصل.

وإذا كان التوجه الأول يركز على النحو والمعجم بشكل مكثف فإن التوجه الثاني يسعى إلى التطبيق الوظيفي للغة عن طريق التواصل القائم على تفعيل مهارات الكلام والاستماع والقراءة، لأن الرسالة اللغوية شفهيةً كانت أم كتابيةً، منطوقةً أو مرئيةً، هي بمثابة أشكال تواصلية يكون الغرض منها إقامة نوع من التواصل مع الآخر بهدف تُوجِبُه ضرورات التواصل الإنساني ومقتضياته» [٢].

٢- اكتساب اللغة بين لسانيات القدرة واللسانيات الوظيفية

من الحقائق الثابتة في مجال البحث اللساني أن أي طفل، مهما كان جنسه أو انتماؤه، يتمكن في أعوام قليلة من اكتساب لغة محيطه بحيث يكون في مقدوره أن يعبر عن أغراضه وحاجاته البسيطة الأساسية من دون أن يكون للوالديْن أو منْ يُعوِّضُهما مجهودٌ كبير ورئيس في هذا الإنجاز الذي يحققه الطفل. كما ثبت أن كل طفل يُحْرَمُ من جهاز السمع يُحرم – تبعاً لذلك – من القدرة على الكلام والتعبير بلغة محيطه. كما أن كل طفل تكون له مشاكل في الجانب الأيسر من دماغه يؤثر ذلك بصورة مباشرة في قدرته على الكلام و يَحُدُّ منها، بل قد تتعطل هذه القدرة بشكل نهائي.

١- بلقاسم، اليوبي. «تعليم اللغة العربية للأجانب: عرض مشروع تعلم العربية عن بعد»، مرجع مذكور، ص: ١٧٩).

٢- نفسه ص: ١٧٩. ثم: القاسمي، علي. «تجارب و اتجاهات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، الرباط، ١٩٨٥. ص:١١- ١٧.

استناداً إلى هذه الحقائق يمكن استنتاج ما يأتي:

أ- أن الأطفال يكتسبون اللغة بطريقة موحدة.

ب- أنهم يكتسبون اللغة اعتماداً على ذواتهم أساساً.

ج- أنهم يكتسبون أولاً لغة المحيط الذي يتفاعلون معه.

د- أنهم يكتسبون اللغة في مدّة زمنية قصيرة جداً بالمقارنة مع تَعَلّم أيِّ معرفةٍ أخرى.

وبناءً على هذه الخلاصات قدَّم اللسانيون جملة من الافتراضات العلمية بخصوص تفسير اكتساب اللغة وفق المنظور النفسي للغة تحديداً. من أبرزها افتراضان اثنان – سنسعى لاستثمارهما في الصفحات القادمة – وهما:

أ-كون كل طفل يأتي إلى هذا العالم مزوَّداً بجهاز فطري (يسمى جهاز اللَّغْو) يُمَكنه من اكتساب اللغة، ويبقى مفعول البيئة اللغوية مقتصراً على تحفيز هذا الجهاز الفطري فقط لا غير.

ب- كون هذا الجهاز الفطري يتألف من مبادئ كلية مشتركة بين الناس، ووفقها يتم اكتساب جميع اللغات.[1]

لا يخفى أن «أهمية هذين الافتراضين تكمن في تركيزهما – خلافاً لما كان سائداً – على فطرية الاكتساب وكلية المبادئ، فلطالما حجب دور البيئة اللغوية الدور الأساس للملَكة اللغوية الفطرية في عملية اكتساب اللغة، ولطالما حجب تنوع اللغات واختلافها الشديد حقيقة أنها تشترك في مبادئ كلية تُرد إليها جميعاً، وحقيقة أن ذلك هو ما يفسر إمكان اكتسابها»[2]. وجدير بالذكر في هذا الإطار أن عمل البنى الفطرية يقتصر على تحديد اللغة المكتسبة من ضمن مجموعة اللغات المحتملة؛ أي من ضمن القواعد الكلية أو الكليات اللغوية (language Universals).[3]

1- Bill Van Patten and Jessia Williams , (2015) , Theoris In Second Language Acquisition, Routledge, New York and London. P : 113-117.

٢- عز الدين البوشيخي.»نظرية النحو الوظيفي و تعلم اللغات». ضمن كتاب: تعليم اللغات، نظريات ومفاهيم وتطبيقات، منشورات جامعة المولى إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ٢٠٠٥، ص: ١٢١ – ١٢٢. ثم:

- Chomsky. N. (2006). Language and Mind. Cambridge University Press. (Third Edition). P: 101.

3- Chomsky.N. (2006). Language and Mind. P : 127.

وانطلاقا من هذا التصور يمكن الوقوف على اختلاف جوهري وحاسم - ذي صلة بموضوعنا الأساس- يتصل بضبط هوية ومضمون القدرة اللغوية (linguistic competence) بحيث تم حصرها في التصور التوليدي في قدرة نحوية تتألف من جملة قواعد ومبادئ تتولّى توليد ما لا نهاية له من الجمل السليمة تركيبياً ودلالياً، على خلاف ما هو عليه الأمر في التوجه الوظيفي الذي يحدد الملكة اللغوية باعتبارها قدرة تواصلية (أو تداولية) تتكون من المبادئ والقواعد التي تعمل على توليد الجمل السليمة تركيبيا ودلاليا بالإضافة إلى تلك المسؤولة عن مطابقة تلك الجمل لمختلف الأهداف التواصلية التي تُستعمل من أجلها من جهة، وللمقامات والسياقات التي تُنتج فيها من جهة أخرى. وهذا ما يجعل من «نظرية النحو الوظيفي أنها كانت منذ نشأتها نظرية مؤسسة تداولياً، تسعى من حيث طبيعتها هذه إلى وصف وتفسير خصائص الخطاب باعتبار بُعديْه المقالي والمقامي معاً»[1].

و لهذا - كما سبق البيان- لا تنحصر قدرة مستعملي اللغة الطبيعية في معرفة القواعد الصرفية والصوتية والتركيبية والدلالية، كما هو الحال في لسانيات القدرة الصُّورية، وإنما تتعداها إلى معرفة القواعد التداولية؛ أي القواعد التي تمَكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية سليمة وفهمها في مواقف تواصلية معينة قصد تحقيق أغراض محددة، وهذا يعني، من ضمن ما يعنيه، أنه ليست هناك قدرتان اثنتان مستقلتان؛ «قدرة نحوية» صرف، و«قدرة تداولية»، بل قدرة تواصلية واحدة. وهذه القدرة بدورها تتكون من مجموعة من القدرات التواصلية أو «الملكات»؛ منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية وغيرها، تُفعّل وتتفاعل في عمليتيْ إنتاج الخطاب وفهمه وفقاً للموقف التخاطبي ونمط الخطاب[2]. كما سنوضح بشيء غير قليل من التفصيل في المبحث الآتي.

ولهذا فالطفل - حسب اللغويين غير الوظيفيين - يتعلم نمو اللغة مستعيناً بالمبادئ التي فُطر عليها، ويتعلم - حسب اللغويين الوظيفيين- النسق الثاوي خلف اللغة واستعمالها؛ أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي

١- أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية. دار الأمان، الرباط، المغرب، ٢٠٠٥، ص: ١٨.

٢- أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، مرجع سابق، ص: ١٩- ٢٠.

تتحقق عبرها. مما يجعل اكتساب اللغة في المنظور الوظيفي يكتسي طابعاً خاصاً.

٣- خصوصية الاكتساب اللغوي في التصور الوظيفي

شَكّل موضوع القدرة التواصلية وتحديد مكوناتها التي على أساسها يتم اكتساب لغة ما والتواصل بها مركز اهتمام عديد من الباحثين من أمثال «أبو» (١٩٨٠) وبَارْمِزْ (١٩٨١) وهايمز (١٩٨٤) وأبيديتُو وَرِيزنبرغْ (١٩٨٧) وغيرهم كثير. وقد حصل بينهم إجماع على أن هذه القدرة تتخطّى القدرة النحوية إلى قدرات أخرى، منها ما يرتبط بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الصلة بالبعد الاجتماعي الثقافي، ومنها ما يتصل بمعرفة قواعد الربط بين اللغة وبين المقاصد التداولية المختلفة. ومنها كذلك ما يتعلق بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي. لكن «يبقى أهم تحديد للقدرة التواصلية في إطار مشروع علمي متكامل يستهدف إقامة نموذج تمثيلي لمستعملي اللغة الطبيعية هو التحديد الذي قدمه سيمون ديك (Simon Dick) في عدد من أعماله»[1]، بحيث افترض أنها (أي القدرة التواصلية) تتكون من خمس طاقات كما يأتي:

أ- الطاقة اللغوية؛ يتمثل دورها في تمكين مستعمل اللغة الطبيعية من أن ينتج العبارات اللغوية ويؤولها، إنتاجاً وتأويلاً سليميْن مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنيوي، ومهما كانت طبيعة الأوضاع والمواقف التواصلية التي تُنتَج فيها.

ب- الطاقة المعرفية؛ تُمَكن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة واستعمالها عبر صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة، كما تمكنه من إغنائها عن طريق استنتاج المعلومات من العبارات اللغوية التي يتلقاها.

ج- الطاقة المنطقية؛ يتمثل دورها في تمكين مستعمل اللغة الطبيعية من استنتاج معلومات جديدة من أخرى قديمة أو معطاة بواسطة إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.

د- الطاقة الإدراكية؛ تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشري من سمع و بصر وشم ولمس وذوق، واستعمال معارف يسخرها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، وكذا استعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عملية التواصل.

١- عز الدين البوشيخي، «نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات». مرجع سابق، ص: ١٢٥.

و- الطاقة الاجتماعية؛ يتمثل دورها في تمكين مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية وتأويلها على نحو لا يتعارض مع أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم ومواقفهم العامة[1].

هـ- «الطاقة التخيلية» التي يتلخص دورها في تمكين مستعمل اللغة الطبيعية من اختلاق صور افتراضية تنتمي إلى أحد العوالم الممكنة، ومن بناء وقائع متخيلة تنتمي إلى أحد العوالم الخيالية لتحقيق أهداف تواصلية محددة»[2]، و«الطاقة القصدية حيث تنعقد النية في التواصل ويتحدد القصد التواصلي وكيفية بلوغه»[3].

هذا وبينت أحدث نظرية في الاتجاه التواصلي، نظرية النحو الوظيفي الخطابي، أن ما يروج في البيئة اللغوية التي ينشأ فيها الطفل وما يكتسبه حقا هو الأفعال الخطابية، أيا كان تحققها كلمة أو مركبا أو جملة أو عبارة أو نصا أو حوارا أو غير ذلك. والأفعال الخطابية هي في الواقع ما ينتجه المتكلم في تواصله مع الآخرين، دون أن يتقيد بإنتاج نمط واحد معين من أشكال التعبير كالجملة أو النص أو غيرهما[4].

وجدير ذكره في هذا المقام أن كل طاقة من الطاقات السبع المشار إليها والتي تكَوِّن القدرة التواصلية تتسم بخاصيتين اثنتين: أولاهما أن كل طاقة تستقل من حيث مبادؤها وآلياتها وموضوعها عن الطاقات الأخرى. وثانيهما أن تلك الطاقات على الرغم من استقلالها تتعالق فيما بينها بحيث يُفضي بعضُها إلى بعض على نحو يقتضيه إنتاج العبارات اللغوية أو تأويلها بحسب مقاماتها وسياقاتها.[5]

وارتباطاً بهذا يُفترض أن تعلم لغة ثانية - كائنةً ما كانت- يستلزم تدخل كل الطاقات المذكورة وتفاعلها، كما يُفترض أن الطاقات التي تَتَطَلّب عمليةُ التعلم مجهوداً

١- المرجع السابق: ١٢٥ - ١٢٦. ثم:

Dick.S.)1989(. The Theory of Functional Grammar. part1: The structure of the clause. Foris Publications Dordrecht. (1989). P : 3 –4.

٢- عز الدين البوشيخي. التواصل اللغوي؛ مقاربة لسانية وظيفية. مكتبة لبنان ناشرون ودار دائم. بيروت، لبنان، ط١. ٢٠١٢. ص: ٩١.

3- Hengeveld, Kees & J. Lachlan Mackenzie (2008) :Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press. P :113

٤- عز الدين البوشيخي، «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره»، منشور على شبكة الأنترنيت بتاريخ: ١٣-٣-٢٠١٣. (www.voiceofarabic.net).

٥- أحمد المتوكل. الوظيفية بين الكلية والنمطية، مرجع سابق، ص: ٣٥ - ٣٦.

خاصّاً منها هي الطاقة اللغوية والطاقة الإدراكية والطاقة الاجتماعية، على اعتبار أن كل واحدة من هذه الطاقات تتطلب تثبيت قواعد خاصة باللغات المراد تعلمها وبكيفيات استعمالها وطرق توظيفها. ذلك أنه على الرغم من وجود مبادئ كلية تشترك فيها جميع اللغات (نحو كلي: Universal Grammar) فإن كل لغة تستقل بقواعدها الخاصة بها (نحو خاص: Particular Grammar) سواء على المستوى التركيبي والصرفي والصوتي، أو على مستوى تقاسم فضاء التواصل.

وبناء عليه يُستنتج أن تعلم لغة أجنبية/ ثانية شأنه في ذلك شأن تعلم اللغة الأم لا يقتصر فقط على تعلم القواعد النحوية وإنما يشمل كذلك التمكن من كيفيات الاستعمال التي تتوافق مع القواعد الاجتماعية والثقافية الموصولة بتلك اللغة. وهذا يقتضي، من ضمن ما يقتضيه، أن تعليم اللغة الأجنبية/ الثانية يجب أن يستند إلى «المقاربة التواصلية» و«منهج الإغماس». أما المقصود بالمقاربة التواصلية فإعطاء الأسبقية أثناء تعليم هذه اللغة للوظيفة التواصلية على القواعد النحوية. وأما المقصود بمنهج الإغماس فهو وضعُ المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل ما أمكن المحيط اللغوي الطبيعي للغة المعنيّة.[١]

٤ - المقاربة الوظيفية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية

لقد انتبه اللسانيون على اختلاف توجهاتهم منذ زمن غير قصير إلى أهمية وضرورة تطبيق المُتاح من النظرات اللسانية في مجالات أخرى غير مجال وصف اللغات كالترجمة وتحليل النصوص والمعلوميات والتعليم وغير ذلك، فكان أن وُظفت في تعليم اللغات تحديداً مناهج مختلفة بنيوية وتوليدية وتواصلية.[٢]

وبصرْف النظر عن النتائج المحرَزَة في المجال استناداً إلى المناهج المختلفة على جهة التفصيل يبقى المنهج الوظيفي - فيما يبدو- المنهج الأكْفَى والأكثر فاعلية بالنظر إلى ما يتّسم به من انفتاح أولاً، ومن توازن ثانياً، يتمثل ذلك في جمعه بين الحرص على تعلم القواعد النحوية وتعلم كيفيات الاستعمال التي تنسجم مع الواقع اللغوي كما سبق

١- عز الدين البوشيخي.»نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات». مرجع سابق. ص: ١٢٨ - ١٢٩.

٢- أحمد المتوكل.»مفهوم الكفاية وتعليم اللغات». ضمن كتاب: تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات، منشورات جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، ٢٠٠٥، ص: ١١١.

البيان. وإذا كان هذا الأمر ينطبق على تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية على حد سواء، فإن وضع تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً لا يشكل استثناءً في هذا الإطار، بالنظر إلى أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (للأجانب) يندرج في نطاق تعليم اللغات الأجنبية على جهة العموم، وإن كان يختلف عنه في بعض السمات أهمها كوْنُه- أولاً- تعليماً موجهاً للكبار في الغالب، ومن ثم فإن المتعلمين في هذه الحالة، بغضِّ النظر عن سنّهم فقد سبق لهم أن اكتسبوا لغة واحدة على الأقل، مما يجعلهم يُقْبلون على تعلم اللغة الثانية وهم مُزوَّدُون بقدر من النضج المعرفي من جانب، وقدْر من الوعي بمكونات اللغة من جانب آخر.[1] وكونه ثانياً تعليماً موجهاً لأغراض خاصة (مهنية ودينية وثقافية وعلمية وغيرها)، مما يعني أن سياق التعلم وأغراض المتعلم هنا مغايرة لظروف التعلم وغاياته في اكتساب اللغة الأجنبية وتعليمها عامة. «ويتجلى هذا الاختلاف أساساً في أن الملَكة اللغوية لدى الكبار تكُون قد رُسخت رسوخاً في لغتهم الأم بخلاف ما هو عليه وضع الأطفال حيث عادة ما يتعرضون لتعلم لغة ثانية وملَكتهم اللغوية لم يكتمل نضجُها في لغتهم الأم. ويعني ذلك - بالمنظور الوظيفي- أن الطاقات الست التي تُكَوِّن القدرة التواصلية تكُون قد أَتَمّت نضجها لدى الكبار في لغتهم الأم، ويتطلب عملُها في لغة أجنبية مزيداً من الوقت والجهد المرَكَّز».[2]

في ضوء هذا كله يتبين أنه يصعب بناء تصور علمي واضح عن تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام، وعن تعليم اللغة العربية لغة ثانية بشكل خاص في غياب الاستناد إلى النتائج المحققة في مجال اكتساب اللغة وتعلمها نظرياً وتجريبياً، ذلك أن أهمية هذه النتائج تُمكّن من الاطلاع العميق على كيفية حدوث اكتساب اللغة الأم من ناحية، وطبيعة العلاقة القائمة بين الاكتساب في هذه المستوى وبين تعلم لغة أو لغات أجنبية من ناحية ثانية، ومستلزمات هذا التعلم ومقتضياته من ناحية ثالثة.

١- باتسي لايتباون ونينا سبادا. كيف نتعلم اللغات. ترجمة علي أحمد شعبان. المركز القومي للترجمة. القاهرة. ٢٠١٤. ص: ٧٩.

٢- عز الدين البوشيخي. «النحو الوظيفي وتعلم اللغات». مرجع مذكور، ص: ١٢٩. (يجدر التنبيه في هذا النطاق إلى أن (كريشن ١٩٨٢)، أحد أبرز الباحثين المتخصصين في الموضوع، يدافع عن أن تعلم اللغة الأجنبية الناجح هو التعلم الذي يقترب إلى حد كبير من عملية الاكتساب، على اعتبار أن الطفل يكتسب لغته الأم ويكتسب معرفتها بصورة ضمنية، بينما التعلم يتم على أساس معرفة صريحة (أو معرفة واعية). والمقصود بتقريب التعلّم من الاكتساب هو الاعتماد على المعرفة شبه الضمنية).

لذا فبِالاِرْتكاز على ذلك يتسنى وضع البرامج الملائمة وإعداد الكتب المقررة، كما يمْكن انتقاء المناهج والتقنيات والطرق والأساليب التي تتوافق مع الغايات والأهداف المنتظرة من التعلم. ومعنى هذا أنه كلما كانت منطلقات ومداخل «الفعل التعليمي» مبنيةً على أساس علمي واضح كانت مخرجاته ونتائجه إيجابية جيدة.

لقد تَوَضَّح في إطار المنظور الذي يوجه هذا البحث «أن تعلم لغة أجنبية يقتضي تدخل الطاقات التي تكوّن القدرة التواصلية، ويتطلب عمل هذه الطاقات احتكاكاً باللغة المتعلمة في محيط لغوي مناسب. وبفعل هذا التحفيز تقوم كل طاقة بالعمل وفق المبادئ الخاصة بها، وهي المبادئ الفطرية المستقلة عن خصوصيات اللغات الطبيعية ثم تقوم بتثبيت القواعد المرتبطة باللغة المتعلَّمة. وكل طاقة – وهي تعمل بمبادئها الفطرية وتُثَبِّت القواعد الخاصة – تقوم بذلك متفاعلةً مع غيرها من الطاقات المكوِّنة للقدرة التواصلية.

ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا إذا وُضع المتكلم في محيط لغوي يشبه – ما أمكن – المحيط الطبيعي للغة المتعلَّمة. والمنهج الذي يلبّي هذا المطلب فيما يبدو هو المنهج التواصلي في التعليم؛ حيث يُعمد إلى دفْع المتعلم دفعاً إلى التواصل باللغة الأجنبية في مقامات مختلفة على الرغم من معرفته البسيطة بالمفردات المعجمية، وعلى الرغم من معرفته المتواضعة بالقواعد النحوية كذلك. ويكون الهدف في هذه المرحلة إشعار المتعلم بأنه عضوٌ طبيعي في المحيط اللغوي الجديد من جانب، وتكييف عاداته النطقية والسمعية مع متطلبات اللغة الأجنبية المتعلّمة من جانب آخر، ومن ثم إدماجه في المجتمع اللغوي الجديد تمهيداً لتعلم القواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة باستعمال تلك اللغة[1]. مما يُمَكِّنه من العبور نحو العالم الخارجي للغة المتعلّمة من خلال امتلاك مهارات كيفية استثمار اللغة واستعمالها

---

١ – المرجع السابق. ص: ١٣١– ١٣٢.

تحسُنُ الإشارة في هذا السياق إلى أن المنظور الوظيفي يبدو قريبا جداً من المنظور الاجتماعي الثقافي لاكتساب وتعلم اللغة الثانية الذي يرى أن التطور اللغوي – على هذا المستوى – يحدث تحديداً نتيجة التفاعل الاجتماعي، وأهم صور هذا التفاعل ما كان بين الأفراد، معتبراً أن التعلم الحقيقي إنما يحدث عندما يتفاعل الفرد مع متحدث آخر في مثل مستواه اللغوي؛ أي في موقف يمكن للمتعلم أن يؤدي أداءً عالي المستوى لأنه يلقى دعماً من محدثه (مساعدة المتعلم على أن يَفْهم و يُفهم). وفي هذا الإطار اهتم كل من جِيمْ لانتولْف (٢٠٠٠) وريتْشارْدْ دُونَاتُو (١٩٩٤) بإظهار كيف يكتسب متعلمو اللغة الثانية ما يتعلمونه عندما يتفاعلون مع متحدثين آخرين ويحتكون عن قرب. وكانت هذه العملية تدور تقليدياً بين متعلم وخبير. لكن بُحوثاً جديدة طبقت هذه الفكرة على الحوار بين مبتدئ ومبتدئ، ومتعلم ومتعلم فأحرزت نتائج جيدة. يُنظر في هذا الإطار: (Block, d. 2003. The Social Turn in Second Language . Edinburgh University Press).

في السياقات المختلفة المتنوعة؛ أي من خلال معرفة كيفية التصرف في مواجهة مختلفة الوضعيات والظروف التواصلية المتغيرة باستمرار. لذا فعوض مُراكمة المعرفة اللغوية (قواعد وتراكيب وبنيات) بطريقة كمية جوفاء - كما هو الحال في الاتجاه التقليدي- يُمَرّنُ المتعلمُ ويُدفع لتكييف معارفه ومعلوماته ومهاراته اللغوية للتفاعل الإيجابي مع المواقف الخطابية المختلفة ومواكبة متطلبات الوضعيات التواصلية المتنوعة المتقلبة والتأقلم معها.

على هذا الأساس تُعَدُّ المقاربة الوظيفية للغة نظاماً مفتوحاً (open system) يُعنى تحديداً بسياق الاستعمال وأدوار المخاطِب والمخاطَب. وغير خافٍ هاهنا أن هذه المقاربة متأثرة بعلم النفسي المعرفي (cognitive psychology) من ناحية، واللسانيات الاجتماعية (sociolinguistics) من ناحية أخرى. فمن وجهة الرؤية المعرفية ترى المقاربة الوظيفية اللغة أداة لنَقْل الأفكار والمفاهيم والمعلومات وتبادلها، بما يعنى أنها تمتلك وظيفة معرفية (cognitive function)، في حين تتأثر باللسانيات الاجتماعية من جهةٍ كونها ترى بأن اكتساب اللغة وتعلمها ينهضان أساساً على تعلم المهارات والقواعد الاجتماعية التي تُمَكّن من التواصل بفعالية داخل الجماعة.[١] وهذا يدل على أن مركز الاهتمام في المنظور الوظيفي ليس على ما يعرفه المتعلمون عن اللغة بشكل مجرد صُوري، وإنما على ما يمْكنهم فعله بها سواء داخل فضاء التعلّم أو خارجه.

وتؤكد عديد من الأبحاث التجريبية[٢] أن المتعلم يتمكن - استناداً إلى هذا المنهج - من أن يحقق قدراً من التعلم بسرعة كبيرة، بحيث تنمو معرفته المعجمية، ويتكيَّف سلوكهُ اللغوي مع المواضعات الاجتماعية والثقافية الجديدة، ويجتهد اجتهاداً في إظهار قدرته على التواصل باللغة المتعلمة في المقامات المختلفة. ويتم التركيز في هذه المحطَّة على تحفيز الطاقات الاجتماعية والإدراكية واللغوية بشكل جزئي. فكل طاقة من هذه الطاقات تحتاج إلى تثبيت قواعد خاصة باللغة العربية المراد تعلمها وبكيفيات استعمالها. وأما الطاقتان المعرفية والمنطقية فيظهر أنهما تعملان بصورة طبيعية ولا تتطلبان مجهوداً استثنائيا.[٣]

١- اللغة والتواصل التربوي والثقافي، كتاب جماعي. منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٨. ص: ١٤.

٢- يُنظر في هذا الإطار، على سبيل المثال لا الحصر:

- Krashen, S. 1982. Principles and practice in second language. Oxford: Pergamon. London.
- Mitchel, R . and Myles, F. 2004. Second language: learning Theories. Armold: london.

٣- عز الدين البوشيخي. «النحو الوظيفي وتعلم اللغات». مرجع مذكور، ص: ١٣٢.

ومعنى ذلك بتعبير أكثر وضوحاً أن عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اعتماداً على المنهج الوظيفي - التواصلي يُفترض أن تمر (أي عملية التعليم) عبر ثلاث مراحل أساسية متكاملة وهي:

(أ)- المرحلة الأولى؛ يتعين أن تُحفّز فيها المبادئ الفطرية الكلية قبل الإقبال على تعلم القواعد الخاصة باللغة المتعلَّمة. ويتأتّى ذلك على نحو أفضل في حال وجود محيط/ واقع لغوي يُحاكي الوضع الطبيعي من جانب، وبتحقيق إغْمَاس المتعلم في محيط وسياق اللغة المتعلَّمة من جانب آخر.

(ب)- المرحلة الثانية؛ يحصل فيها ترسيخ (fixation) القواعد الخاصة باللغة المتعلمة وباستعمالها وتثبيتها. ويتم استثمار المعطيات اللغوية التي أضحى المتعلم متعوِّداً على إنتاجها وفهمها في تعليم هذه القواعد. وعلى هذا النحو تصير القواعد التي يمتلكها المتعلم نسقاً يفسر له سلوك الظواهر اللغوية، ويجيب عن الأسئلة التي تُثارُ في ذهنه وهو يقارن بين لغته الأم واللغة المتعلمة. لذا فبدلَ أن تكون القواعد عبئاً ثقيلا على المتعلم تغدو إجابات عن الأسئلة التي تتولد عنده مما يجعله يُقبِل على تعلمها إقبالاً، خاصة إذا كانت مصوغة بطريقة بسيطة واضحة.

وهذه القواعد الخاصة التي يتم تثبيتها بالتعليم لا تنحصر فقط في نطاق «القواعد النحوية» وإنما تشمل كذلك «القواعد التداولية» التي تربط بين العبارات اللغوية وبين الأغراض التواصلية، والقواعد الاجتماعية والثقافية الخاصة، وكذا قواعد إدراك حركات الجسم وتقاسم الفضاء أثناء التواصل.

(ج)- المرحلة الثالثة؛ التي تقتضي أن يُؤخذ بعين الاعتبار أساساً الهدفُ من التعلم والغايةُ منه؛ بحيث يُخصَّصُ لكل غاية برنامجٌ محددٌ يتوافق مع متطلباتها. فنجاح التعليم -كما هو معلوم- رهين بنجاح المتعلم في تحقيق غرضه من التعليم[1]. ويستوجب ذلك

---

١ - لقد أكدت دراسة حديثة همّت عينات من أصول متنوعة جغرافيا؛ من آسيا وأمريكا وأوروبا وإفريقيا، ومن مراكز ومعاهد متعددة بالمملكة العربية السعودية ومصر ما أثبتته دراسة سابقة لعبد الخالق الضبياني في اليمن من» قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة، نظرا لعدم ارتباط المحتوى الدراسي باحتياجات هؤلاء الدارسين، ومن ثمة عدم رضاهم على هذا البرنامج المقدم لهم، لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات». (يُنظر: الدكتور هداية هداية إبراهيم، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، مرجع مذكور، ص: ٥٠-١٧٦).

- تحديدا- ترتيباً مخصوصاً مدْرُوساً للأولويات، وانتقاءً جيّداً للمعطيات في التعليم، واختياراً حكيماً لتقنيات تنسجم مع طبيعة هذا التعليم. وعليه فمن غير المعقول بتاتاً تسطير برنامج موحد لكل المتعلمين دون مراعاة طبيعة الأغراض المختلفة (علمية، وثقافية، ودينية، ومهنية، وغيرها) التي ينتظرون تحقيقها من خلال تعلمهم تلك اللغة.[1]

خاتمة

كان الهدف من هذه الورقة تبيين أهمية الربط بين تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً من جهة، وبين ما استجدّ - نظرياً وتجريبياً- في مجال تعليم اللغات الأجنبية عامة من جهة ثانية، ومن ثمة إبراز إمكان الاستفادة من ذلك واستثماره في بناء منهاج دراسي فعّال وطريقة تعليمية ناجعة مبنييْن على أساس تصور علمي مضبوط. كما تبين أن الاعتماد على المنظور الوظيفي في تعليم اللغة العربية لغة ثانية يبدو أكثر جدوى من غيره. وعلى صيغة الإجمال فقد أفضى البحث إلى النتائج الآتية:

- يدل الوضع اللغوي العام على أن هناك تجارب عديدة في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، كما أن هناك اهتماماً ملحوظاً من قبَل الأجانب بتعلم هذه اللغة، إلا أن هذا التعلم ليس مؤطَّراً وفق نماذج محددة، وطرائق مخصوصة وبرامج معينة، الأمر الذي يجعل هذا المجال ميدانا للتجريب أكثر منه حقلا للبناء والتطوير.
- إن تطوير تعليم اللغة العربية لغة ثانية رهين بالاستفادة مما جدّ في مجال البحث اللساني وتطبيقاته الوظيفية عامة، وفي مجال تعليم اللغات الأجنبية خاصة. وإقامة منهاج يأخذ بالنتائج النظرية والتجريبية المحرزة في الميدان، ومن ذلك فَهْمُ المراحل التي يتم قطعها في اكتساب اللغة والبناء على ذلك في التخطيط لعملية تعليم اللغة العربية لغة ثانية.
- تؤكد الأبحاث المعنية بتعليم اللغات الأجنبية (التي يندرج ضمنها تعليم اللغة العربية لغة ثانية) أن هذا النوع من التعلم يجب أن يخضع لشروط علمية مضبوطة، وتخطيط محكم من ناحية، كما تؤكد - من ناحية ثانية- على أن تعليم اللغات الأجنبية لا يختلف كثيراً عن اكتساب اللغة الأم إلا في جوانب محددة، لذا فإقامة نوع من «المماثلة» بين اللغتين أمرٌ ضروري للارتقاء بالتعلم وتطويره.

١- المرجع السابق. ص: ١٣٢ – ١٣٣.

- تقضي نظرية النحو الوظيفي أن كل طاقة من الطاقات السبع المكوِّنة للقدرة التواصلية (على الرغم من أنها مستقلة) مُلْزَمَةٌ بالتفاعل مع غيرها أثناء عملية تعلم اللغة بشكل عام، بيْد أن الطاقات التي تتطلب عمليةُ تعلم لغة ثانية مجهوداً استثنائياً هي الطاقة اللغوية والطاقة الإدراكية والطاقة الاجتماعية. وتنشيط هذه الطاقات على نحو أفضل – وفق المنظور الوظيفي – يقتضي الاستناد إلى أمرين اثنين: الطريقة التواصلية ومنهج الإغماس، بالنظر إلى كونهما يمكنان من تجاوز تعلم التراكيب وقواعد النحو للغة المتعلمة إلى التمكن من كيفيات استعمالها بما ينسجم مع القواعد الثقافية والاجتماعية المرتبطة بتلك اللغة.

- ضرورة تجاوز «التوجه التقليدي» في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذي يركز على المعجم والنحو والترجمة لأجل تثبيت الهيكل اللغوي لدى المتعلم، واستبداله بـ «التوجه الوظيفي التواصلي» المرتكز على تنمية قدرات المتعلمين عبر الحوار والتفاعل والتواصل من جانب، والمنطلق - من جانب آخر- من تصور يقضي بإمكان التقريب بين اكتساب اللغة الأم وتعلم لغة أجنبية (العربية في هذه الحالة)، ومن ثمة انتهاج المسطرة نفسها في ترتيب الفعل التعليمي وإنجازه.

المراجع

أولا، المراجع العربية:

- أحمد المتوكل. «مفهوم الكفاية وتعليم اللغات». ضمن كتاب: تعليم اللغات: نظريات ومناهج وتطبيقات، منشورات جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ٢٠٠٥.

- أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية. دار الأمان، الرباط، المغرب، ٢٠٠٥.

- باتسي لايتباون ونينا سباءا. كيف نتعلم اللغات. ترجمة علي أحمد شعبان. المركز القومي للترجمة. القاهرة. ٢٠١٤.

- بلقاسم، اليوبي. «تعليم اللغة العربية للأجانب: عرض مشروع تعليم العربية عن بعد»، ضمن كتاب: تعليم اللغات؛ نظريات ومفاهيم وتطبيقات، منشورات جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ٢٠٠٥.

– السيد، محمود أحمد. تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ١٩٨٨.

– هداية، هداية إبراهيم. تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، ٢٠٠٩.

– القاسمي، علي. «تجارب واتجاهات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها»، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، ١٩٨٥.

– عز الدين البوشيخي «.نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات». ضمن كتاب: تعليم اللغات، نظريات ومفاهيم وتطبيقات، منشورات جامعة مولاي إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، ٢٠٠٥.

– عز الدين البوشيخي. التواصل اللغوي؛ مقاربة لسانية وظيفية. مكتبة لبنان ناشرون ودار دائم. ط١. بيروت، لبنان، ٢٠١٢.

– عز الدين البوشيخي، «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره»، منشور على شبكة الأنترنيت: (www.voiceofarabic.net)

– اللغة والتواصل التربوي والثقافي، كتاب جماعي. منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب. ٢٠٠٨.

ثانيا، المراجع الأجنبية:

- Block, d. (2003). The Social Turn in Second Language . Edinburgh University Press.

- Bill Van Patten and Jessia Williams , (2015) , Theoris In Second Language Acquisition, Routledge, New York and London. P : 113-117.

- Chomsky. N. (2006). Language and Mind. Cambridge University Press. (Third Edition).

- Dick.S.(1989). The Theory of Functional Grammar. part1: The structure of the clause. Foris Publications Dordrecht

- Hengeveld, Kees & J. Lachlan Mackenzie (2008) :Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press.

- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language. Oxford: Pergamon. London.

- Mitchel, R . and Myles, F. (2004). Second language: learning Theories. Armold: london.

مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى وتصور مقترح لعلاجها

أ.د. علي عبد المحسن الحديبي

أستاذ المناهج وطرائق تعليم اللغة العربية - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. صالح عياد الحجوري

أستاذ اللغويات المشارك - جامعة الملك عبد العزيز بجدة

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى تحديد مظاهر الضعف اللغوي في مهارات اللغة العربية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مختلف المستويات اللغوية، وذلك من خلال إعداد استبانة تغطي المهارات اللغوية الأربع: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) إضافة إلى ما يرتبط بهذه المهارات من عناصر لغوية تتمثل في: الأصوات والمفردات والتراكيب؛ إذ شملت الاستبانة تحديد أربعة مجالات رئيسة تمثلت في المهارات اللغوية الأربع، واتّبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، وأُعدّت استبانة تكونت من (١٩٣) مظهرا فرعيا من مظاهر الضعف اللغوي، وطُبّقت الاستبانة على (٤٧) مختصا عاملا في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من بلاد متنوعة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك انتشارا لمظاهر الضعف في مهارات: الاستماع، والتحدث، والكتابة، في حين مظاهر الضعف في القراءة منتشرة إلى حد ما.

الكلمات المفتاحية:

الضعف اللغوي- الضعف في مهارات الاستماع- الضعف في مهارات التحدث- الضعف في مهارات القراءة- الضعف في مهارات الكتابة- تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

المقدمة:

يمثل التمكن من مهارات اللغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، أحد أهم أهداف تعليم اللغة وتعلمها، ومن ثم فإن العمل على تعرف مظاهر الضعف في هذه المهارات والعمل على علاجها أمر في غاية الأهمية.

ولكن من خلال خبرة الباحثين ومراجعتهما لكثير من الأعمال العلمية والدراسات السابقة الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى اتضح لهما أن هناك أوجه قصور في رصد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى سواء كان على مستوى العناصر اللغوية: الأصوات، والمفردات، والتراكيب؛ لتوظيفها في العملية التعليمية، أو على مستوى المهارات اللغوية المتمثلة في: الاستماع، والكلام، والقراءة والكتابة؛ إذ إنها تمثل الحاجات الأساسية لمتعلمي العربية. فمن الضرورة مراعاتها عند تقديم المحتوى اللغوي للمتعلمين.

ومن يعايش الواقع يتضح له أن مظاهر الضعف اللغوي تظهر عند متعلمي اللغة من الناطقين بها بصورة جلية، فضلا عن ضعفها لدى الناطقين بلغات أخرى، يذكر محمد حماسة أن هناك أزمة في اللغة العربية خاصة عندما تتعثر بها أقلام الكتابة، وألسنة المتعلمين والمعلِّمين جميعًا، وعندما تصعب قراءة تراثها قراءة تبصُّر وفَهْم، وعدم القدرة على تمثُّله واستيعابه والإفادة منه، وعندما يضعف خيال الناطقين بها؛ فلا يجيدون في فنها، وتختنق اللغة في أيديهم وعلى شفاههم، وتبدو اللغة كما لو كانت عاجزة عن الوفاء بمطالب الحياة والفن معًا، وعندما يهرب كثير من أبنائها إلى لغات أخرى، يلوكونها ويجدون فيها بديلاً عن اللغة الأم التي يفخرون بعدم إجادتها، ويعتزُّون في الوقت نفسه بإجادتهم لغيرها» (عبداللطيف، ١٤٢٨هـ).

ويعدّ ضعف المتعلم في المهارات اللغوية عائقا كبيرا في العملية التعليمية بصورة عامة، إضافة إلى ما ينتج عنه من ضعف في التحصيل اللغوي بصورة خاصة.

ومن هنا جاءت فكرة البحث في موضوع مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى ووضع تصور مقترح لعلاجها.

مشكلة البحث:

ظهر للباحثين من خلال خبرتهما وعملهمها في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى أن هناك عددا من مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين، وهذه المظاهر من المهم رصدها وتحديدها بأسلوب علمي، بحيث يتم التعامل معها وحلها؛ إذ إن تحديد المشكلة يعدّ مرحلة مهمة من مراحل حلها.

ومما دعم الإحساس بمشكلة البحث ما أشارت إليه بعض الدراسات من وجود بعض مظاهر الضعف في المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن هذه الدراسات دراسة الحديبي (٢٠١٣، ص ٢١٣) التي أشارت إلى أن هناك ضعفا في مهارات فهم المقروء (الحرفي – الاستنتاجي- الناقد- التذوقي- الإبداعي) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واتضح ذلك من خلال تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة من المتعلمين بلغ عددها (١٣٦ متعلما) وأشارت النتائج إلى أن نسبة توافر مهارات الفهم القرائي بلغت (٤٨,٢٣٪) وهي تشير إلى ضعف واضح في تمكن المتعلمين من هذه المهارات.

ودراسة إيلغا والبسومي (٢٠١٤) عن المحادثة في اللغة العربية، وطرق تعليمها، وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، ودراسة جويلك، وقدوم (٢٠١٦) عن ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة «المشكلة وطرق المعالجة.

ودراسة الحديبي (٢٠١٨، ص ٢١٤)، التي أشارت إلى أن نسبة توافر مهارات التواصل اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (وكانت عينة الدراسة ٣١ طالبا) كانت (٤٥,٧١) من خلال اختبار مهارات التواصل اللغوي (بشقيه: اللفظي وغير اللفظي)، وهذه النسبة تشير إلى ضعف مستوى المتعلمين في مهارات التواصل باللغة العربية.

ويتضح أن هذه الدراسات تركّز على مهارة واحدة من المهارات اللغوية، وهذا ما تنفرد به هذه الدراسة عن سابقاتها؛ إذ جمعت بين المهارات اللغوية الأربعة؛ لتتضح مظاهر الضعف ومن ثم يمكن معالجتها بصورة تكاملية.

كما أن هناك دراسات عدة تناولت موضوع مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي العربية من أبنائها، ومنها: دراسة عثامنة والمومني (٢٠١٠م، ص٨٧)، عن مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في منطقة المثلث الشمالي (لواء حيفا). ودراسة صافي (٢٠٠٧) عن أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية بالضفة الغربية. ودراسة الدراويش (٢٠٠٦) مظاهر ضعف طلبة المرحلة الأساسية في اللغة العربية، الأسباب وطرق العلاج.

بالإضافة إلى ذلك عقدت مؤتمرات وندوات في هذا الخصوص مثل: دراسة «ظاهرة الضعف العام في استعمال اللغة العربية» (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ الرياض، ١٩٩٢م). وفعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي «(قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بحائل بالتعاون مع إدارة التعليم في الفترة من ٩/ ٥/ ١٤١٤هـ- إلى ٦/ ٧/ ١٤١٤هـ).

وهذه الدراسات السابقة يلاحظ أنها ركّزت على مظاهر الضعف اللغوى لدي متعلمي العربية من الناطقين بها.

ومن ثم فهإنه توجد حاجة ملحة لإعداد دراسة تحدد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما التصور المقترح لعلاج مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مظاهر الضعف اللغوي لدي متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى.
- رصد مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- وضع تصور مقترح لعلاج مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

مصطلحات البحث:

الضعف اللغوي: يقصد به تدني أداء الفرد في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بهذه المهارات من أصوات ومفردات وتراكيب، بما يجعله غير قادر على الفهم والإفهام (**قاسم، والحديبي، ٢٠١٦، ٣٤**).

المهارات اللغوية: هي أداء صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة (عليان، ص، ١٤٢١هـ)، وتتمثل في أربع مهارات، هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

متعلمو العربية الناطقون بلغات أخرى: هم الأفراد الذين يلتحقون بأحد البرامج المقدمة لتعليم مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بهذه المهارات من أصوات ومفردات وتراكيب، سواء داخل بلدانهم أم خارجها؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها (الحديبي، ٢٠١٧-ب،٢٢٩).

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث في كونه:

- يحدد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) بصورة دقيقة.
- يحدد مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في كل مهارة من المهارات اللغوية على حدة، مما يسهل على المختصين وأصحاب القرار اتخاذ التدابير المناسبة للعلاج.
- يساعد الباحثين في تعرف مدى انتشار مظاهر الضعف في المهارات اللغوية مما يمكنهم من وضع برامج علاجية مناسبة.

- يفتح المجال أما الباحثين بحيث يرصدون مظاهر الضعف اللغوي وفقا للجنسيات المختلفة (الإنجليزية – الفرنسية – الإندونسية- التركية - ... إلخ).

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- مظاهر الضعف في المهارات اللغوية الأربعة الرئيسة (الاستماع- التحدث – القراءة- الكتابة) دون التعرض للعناصر والمكونات اللغوية الأخرى.
- قياس مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين من وجهة نظر معلمي اللغة الناطقين بلغات أخرى.
- الفترة الزمنية (يونيو – أغسطس ٢٠١٨م) لتطبيق أداة البحث.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الظاهرة اللغوية وتحليلها، وأعدّت استبانة لتحدد المجالات والمظاهر الفرعية للضعف في المهارات اللغوية.

وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة البحث؛ حيث أعدت استبانة لتحديد مظاهر الضعف عند متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والتحكم عليها ومن ثم صياغتها في صورتها النهائية التي طبقت على المعلمين لإبداء رأيهم، وبعد تطبيقها تم وصف النتائج وتحليلها بدقة.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهذا المجتمع يصعب حصره في عدد معين.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (٤٧) مستجيبا من العاملين في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في عدة دول، منها دول عربية، مثل: السعودية، ومصر، والمغرب، ومنها دول إسلامية، مثل: باكستان، وماليزيا، ومنها دول غير عربية، مثل: تايوان، وفيما يأتي توزيع عينة الدراسة وفقا للدول:

جدول(١) عدد عينة الدراسة وفقا لدولة المستجيب[١]

م	الدولة	العدد
	الأردن	٢
	استراليا	١
	تايوان	١
	السعودية	٢٣
	السنغال	٣
	السودان	٧
	ماليزيا	٢
	مصر	٦
	المغرب	١
	نيجيريا	١
المجموع	١٠	٤٧

أما توزيع العينة وفقا للدرجة العلمية للمستجيبين، فيوضحها الجدول الآتي:

جدول(٢) عدد عينة الدراسة وفقا للدرجة العلمية للمستجيب

م	الدرجة	العدد
	أستاذ	٤
	أستاذ مشارك	٦

١- تم ترتيب أسماء الدول هجائيا.

م	الدرجة	العدد
	أستاذ مساعد	١٦
	محاضر	١٢
	مدرس لغة	٩
المجموع	٥	٤٧

ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة وفقا للمستوى اللغوي الذي يدرس له المستجيب:

جدول(٣) عدد عينة الدراسة وفقا للمستوى اللغوي الذي يُدرس له المستجيب

م	المستوى	العدد
	الابتدائي	١١
	المتوسط	١٩
	المتقدم	١٧
المجموع	٣	٤٧

جدول(٤) عدد عينة الدراسة وفقا لأعوام خبرة المستجيب

م	أعوام الخبرة	العدد
	خمس سنوات فأقل	١٣
	من ٦ إلى ١٠	١٧
	من ١١ إلى ١٥	٥

م	أعوام الخبرة	العدد
	من ١٦ إلى ٢٠	٣
	من ٢١ إلى ٢٥	٣
	أكثر من ٢٥	٦
المجموع	٦	٤٧

إعداد أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحثان استبانة عن مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات اللغة العربية وعناصرها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مختلف المستويات اللغوية، في صورتين:

- الصورة الأولى: نسخة التحكيم، وهي التي تم العمل عليها للتوصل إلى مظاهر الضعف اللغوي التي تعرض على المستجيبين.

- الصورة الثانية: نسخة التطبيق، وهي التي عرضت على المستجيبين لتحديد مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وفيما يأتي الخطوات الإجرائية لإعداد الاستبانة في صورتيها:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:**

هدفت الاستبانة إلى تحديد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) بحيث يمكن البناء عليها في تحديد مدى انتشار مظاهر الضعف في هذه المهارات لدى المتعلمين من وجهة نظر العاملين في الميدان.

- **مصادر إعداد الاستبانة:**

هناك عدة مصادر لبناء الاستبانة أهمها:

- الأدبيات والدراسات التي تناولت هذا الموضوع.
- خبرة الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.

إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:

حرص الباحثان عند بناء هذه الاستبانة على أن تغطي المهارات اللغوية جميعاً (الاستماع – التحدث – القراءة – الكتابة)، وتم تقسيم كل مجال من هذه المجالات إلى عدد من مظاهر الضعف الرئيسة وهي تعكس الضعف في المهارات اللغوية المتفق على أهميتها لمتعلمي اللغة، ثم قسم كل مظهر رئيس إلى عدد من مظاهر الضعف الفرعية.

ضبط الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق تم استخدام **صدق المحكمين**، وذلك بعرضها على الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها بلغ عددهم (٧) محكمين، ملحق (٢)، وطلب منهم قراءة مفردات الاستبانة وإبداء آرائهم فيما يأتي:

- انتماء كل مظهر من مظاهر الضعف اللغوي إلى المهارة أو العنصر المنبثق عنه.
- إضافة ما يرونه مناسباً من مظاهر ضعف لغوي لم ترد في الاستبانة.
- حذف ما يرون عدم مناسبته من مظاهر الضعف اللغوي (لا يوجد تطبيق لها في الواقع).

وتلخصت آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض المظاهر الفرعية، أو إضافة، أو حذف، أو تقسيم، وذلك كما يأتي:

- تعديلات صياغة يعض المظاهر الفرعية:

يوضح الجدول الآتي التعديلات التي أشار إليها المحكمون في صياغة بعض مظاهر الضعف اللغوي الواردة في الاستبانة:

جدول(٥) التعديلات في صياغة بعض مظاهر الضعف اللغوي وفقا لرأي المحكمين

المجال	المظهر الرئيس	المظهر الفرعي	
		قبل التعديل	بعد التعديل
مظاهر الضعف في مهارات الاستماع	الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمسموع	- الضعف في تمييز الحروف قريبة المخرج فيما استمع إليه.	- الضعف في تمييز الأصوات قريبة المخرج فيما استمع إليه.
	الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمسموع	- الضعف في اختيار الكلمة الأكثر دقة في أداء المعنى.	- الضعف في اختيار الكلمة الأنسب لأداء المعنى.
مظاهر الضعف في مهارات التحدث	الضعف في نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا	- الضعف في التمييز بين نطق الأصوات بحركاتها القصيرة والطويلة.	- عدم التمييز في النطق بين الحركات القصية والطويلة.
	الضعف في إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرا	- الضعف في إلقاء القصص إلقاء معبرا.	- الضعف في سرد القصص شفويا بصورة معبرة.

- إضافة بعض مظاهر الضعف اللغوي الفرعية:

يوضح الجدول الآتي مظاهر الضعف اللغوي الفرعية التي أضافها المحكمون لما ورد في الاستبانة:

جدول(٦) مظاهر الضعف اللغوي الفرعية التي أضافها المحكمون

المجال	المظهر الرئيس	المظهر الفرعي
مظاهر الضعف في مهارات الاستماع	الضعف في آداب الاستماع	- التثاوب وإظهار عدم الاهتمام.
	الضعف في مهارات الفهم الناقد للمسموع	- عدم القدرة على تحديد المعنى التداولي لبعض المفردات التي استمع إليها.
	الضعف في مهارات الفهم الإبداعي للمسموع	- عدم القدرة على وضع خاتمة مختلفة عن الخاتمة التي استمع إليها.
مظاهر الضعف في مهارات التحدث	الضعف في التحدث بدقة لغوية	- كثرة الأخطاء في الصيغ الصرفية.
	الضعف في التحدث بطلاقة	- الضعف في استخدام أداوت الربط بشكل مناسب.

- حذف بعض مظاهر الضعف اللغوي الفرعية:

يوضح الجدول الآتي مظاهر الضعف اللغوي الفرعية التي حذفها المحكمون من الاستبانة:

جدول(٧) مظاهر الضعف اللغوي الفرعية التي أوصى المحكمون بحذفها

المجال	المظهر الرئيس	المظهر الفرعي
مظاهر الضعف في مهارات الاستماع	- كثرة الأخطاء في الصيغ الصرفية	- عدم التركيز في أثناء الاستماع.
مظاهر الضعف في مهارات التحدث	الضعف في التحدث بطلاقة	- غياب الهدف من التحدث، فيخرج الكلام غير مناسب للموقف.
		- استخدام مفردات غير مناسبة للموضوع في أثناء التحدث.
		- كثرة الأخطاء في الصيغ الصرفية
	الضعف في مهارات التواصل غير اللفظي	- التحدث بأفكار غير مرتبة ترتيباً منطقيـــاً.
مظاهر الضعف في مهارات الكتابة	الضعف في الدقة اللغوية في أثناء الكتابة	- عدم استيفاء جوانب الموضوع الذي يكتب فيه. - عدم إنهاء الموضوع الذي يكتب فيه بخاتمة مناسبة.

تقسيم بعض مظاهر الضعف اللغوي الفرعية:

يوضح الجدول الآتي مظاهر الضعف اللغوي الفرعية التي تم تقسيمها بناء على رأي المحكمين:

جدول(٨) مظاهر الضعف اللغوي الفرعية التي أوصى المحكمون بتقسيمها

المجال	المظهر الرئيس	المظهر الفرعي قبل التعديل	بعد التعديل
مظاهر الضعف في مهارات الكتابة	الضعف في آليات الكتابة العربية	رداءة الخط، وعدم التنظيم.	- رداءة الخط. - عدم التنظيم المكتوب.

- إعداد الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد تعديل استبانة مظاهر ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من أربعة مظاهر رئيسة، ومئة وأربعة عشر مظهراً فرعياً، والجدول الآتي يوضح المظاهر الرئيسة وعدد المظاهر الفرعية.

جدول (٩) استبانة الضعف اللغوي في صورتها النهائية

م	المجال	المظاهر الرئيسة	المظاهر الفرعية
١	الضعف في مهارات الاستماع	٦	٤١
٢	الضعف في مهارات التحدث	٧	٥٣
٣	الضعف في مهارات القراءة	٦	٤٥
٤	الضعف في مهارات الكتابة	٦	٥٤
المجموع		٢٥	١٩٣

تطبيق الاستبانة:

لتحقيق الهدف من الاستبانة تم تطبيقها على عينة من العاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى باتباع ما يأتي:

تحديد مجتمع الدراسة: وتمثل مجتمع الدراسة في العاملين بالمجال سواء من مدرسي اللغات أو المعيدين أو المحاضرين، أو الحاصلين على الدكتوراة.

- **اختيار عينة الدراسة:** نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة، ولا يمكن حصره وفقا لأية إحصائية رسمية، فقد تم تحديد فترة زمنية (من شهر يونيو إلى أغسطس من العام ٢٠١٨م) يتلقى فيها الباحثان الاستجابات على أداة الدراسة، وقد استجاب ٤٧ مستجيبا وهو ما اتّضح عند الحديث عن عينة الدراسة.

- **نشر الاستبانة:** تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية القابلة للتطبيق في صورة إلكترونية، وتم توزيعها على الزملاء المختصين بحيث يسهل نشرها على أكبر نطاق، وقد طلب منهم التكرم بتحديد مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي وفقاً للمستوى الذي يعمل فيه (الابتدائي- المتوسط – المتقدم)، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تتناسب مع رأيهم، كما يأتي:

- وضع علامة (√) في أسفل خانة (منتشر جدا)، إذا كان مظهر الضعف اللغوي منتشرًا بين المتعلمين بنسبة (أكثر من ٧٥ ٪).
- وضع علامة (√) في أسفل خانة (منتشر)، إذا كان مظهر الضعف اللغوي منتشرًا بين المتعلمين بنسبة (من ٣٥ إلى أقل من ٧٥٪).
- وضع علامة (√) في أسفل خانة (منتشر إلى حد ما)، إذا كان مظهر الضعف اللغوي منتشرًا بين المتعلمين بنسبة (من ١ إلى أقل ٣٥ ٪).
- وضع علامة (√) في أسفل خانة (غير منتشر)، إذا كان مظهر الضعف اللغوي غير منتشر بين المتعلمين في المستوى اللغوي الذي يدرس لطلابه.
- وضع علامة (√) في أسفل خانة (لا ينطبق)، إذا كان هذا المظهر لا يختص بالمستوى اللغوي الذي يدرس لطلابه.

كما طلب منهم تحديد البيانات الأساسية الآتية:

- الدولة.
- جهة العمل.
- الوظيفة (مدرس لغة- معيد- محاضر- أستاذ مساعد- أستاذ مشارك- أستاذ).
- المستوى الذي يقوم بتدريسه (ابتدائي- متوسط- متقدم).

- سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات - من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات - من ١١ إلى ١٥ عاما- من ١٦ إلى ٢٠ عاما - من ٢١ إلى ٢٥ عاما - من ٢٦ إلى ٣٠ عاما - أكثر من ٣٠ عاما).

- **رصد البيانات والمعالجة الإحصائية**: تم رصد البيانات وتفريغها لتحديد مدى انتشار كل مظهر من مظاهر الضعف اللغوي طبقاً للتدرج الخماسي: (منتشر جداً (٥)، منتشر (٤)، منتشر إلى حد ما (٣)، غير منتشر (٢)، لا ينطبق (١)، وتمت معالجة البيانات إحصائيـــاً بتحديد ما يأتي:

- المتوسط الموزون لكل مظهر فرعي لدى المتعلمين، وفقا لما سيرد في نتائج الإجابة عن السؤال الثاني.
- دلالة مدى انتشار كل مظهر فرعي (منتشر جدا- منتشر- منتشر إلى حد ما- غير منتشر- لا ينطبق.
- تحديد رتبة كل مظهر فرعي حسب انتشاره من الأكثر انتشاراً إلى الأقل فالأقل.

نتائج الدراسة

أولا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الأول، الذي نصه: «ما مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟»:

تم التوصل إلى قائمة بمظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بيانها كما يأتي: تنبثق عنها مائة وثلاثة وتسعون مظهرا فرعيا[1].

١- للاطلاع على القائمة كاملة، يمكن الرجوع إلى قائمة الملاحق (ملحق١)، أو التواصل مع الباحثين.

المجال	مظاهر الضعف الرئيسة	عدد مظاهر الضعف الفرعية
مظاهر الضعف في مهارات الاستماع	الضعف في آداب الاستماع	٧
	الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمسموع	١٢
	الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمسموع	٦
	الضعف في مهارات الفهم الناقد للمسموع	٧
	الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمسموع	٥
	الضعف في مهارات الفهم الإبداعي للمسموع	٤
مظاهر الضعف في مهارات التحدث	الضعف في آداب التحدث	٤
	الضعف في نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا	٩
	الضعف في التحدث بدقة لغوية	٤
	الضعف في التحدث بطلاقة	١١
	الضعف في مهارات التحدث الوظيفي	١٠
	الضعف في مهارات التواصل غير اللفظي	١٣
	الضعف في إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرا	٢

المجال	مظاهر الضعف الرئيسة	عدد مظاهر الضعف الفرعية
مظاهر الضعف في مهارات القراءة	الضعف في التمكن من آليات القراءة	٤
	الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمقروء	٢٤
	الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمقروء	٤
	الضعف في مهارات الفهم الناقد للمقروء	٤
	الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمقروء	٥
	مظاهر الضعف في مهارات القراءة الإلكترونية	٤
مظاهر الضعف في مهارات الكتابة	الضعف في آليات الكتابة العربية	٦
	ضعف الجوانب الفكرية فيما يكتب	٣
	الضعف في الدقة اللغوية في أثناء الكتابة	٢٤
	الضعف في مهارات الكتابة الوظيفية	١٠
	الضعف في مهارات الكتابة الإبداعية	٥
	الضعف في مهارات الكتابة الإلكترونية.	٦

هل عدد مظاهر الضعف الفرعية هو حاصل مجموع ما وجده جميع المعلمين أم هي المظاهر التي اتفق جميع المعلمين على وجودها؟

ثانيا: نتائج الدراسة المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: »ما مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟«:

للإجابة عن هذا السؤال من أسئلة الدراسة تم توزيع الاستبانة التي تم إعدادها (مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى)، وبعد تطبيق هذه الاستبانة على عينة الدراسة، تم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها ومعالجتها إحصائياً، لتحديد درجة انتشار كل مظهر من المظاهر التي وردت في الاستبانة.

ولتحديد مدى انتشار المظاهر، ولتسهيل تفسير النتائج تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي تمهيداً لمعالجتها.

ونظراً إلى أنه طلب من كل مستجيب أن يبدي رأيه، وفقاً لتدرج خماسي (منتشر جداً - منتشر - منتشر إلى حد ما - غير منتشر - لا ينطبق) أمام كل مظهر فرعي من المظاهر المدونة في الاستبانة، فقد تم تحديد طول الخلايا للتدرج ذي الأبعاد الخمسة المستخدم في محاور أداة البحث، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤÷٥= ٠,٨). بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج (أو بداية التدرج وهي الواحد الصحيح) (بدران العمر، ٢٠٠٢، ٣٢٢)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) على النحو الآتي:

- (من ٤,٢١ إلى ٥): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (منتشر جداً).
- (من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (منتشر).
- (من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (منتشر إلى حد ما)،
- (من ١,٨١ إلى ٢,٦٠): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (غير منتشر).
- (من ١ إلى ١,٨٠): يدل على أن مظهر الضعف اللغوي (لا ينطبق).

وسيتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها، وفقاً لما يأتي:

- مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع.
- مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث.
- مظاهر الضعف اللغوي في مهارات القراءة.
- مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الكتابة.
- مظاهر الضعف اللغوي في المهارات اللغوية كلها.

وفيما يأتي توضيح ذلك:

مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يوضح الجدول الآتي المتوسط المرجح لكل مظهر من مظاهر الضعف الرئيسة، ودلالته، وترتيبه بين المظاهر وفقاً لآراء عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

جدول(١٠) مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات الاستماع من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= ٤٧)

م	مظاهر الضعف الرئيسة	المتوسط المرجح	الدلالة	الترتيب
١	الضعف في آداب الاستماع	٢,٨٧	منتشر إلى حد ما	٦
٢	الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمسموع	٣,٤٦	منتشر	٥
٣	الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمسموع	٣,٦٤	منتشر	١
٤	الضعف في مهارات الفهم الناقد للمسموع	٣,٤٩	منتشر	٤
٥	الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمسموع	٣,٦٢	منتشر	٢
٦	الضعف في مهارات الفهم الإبداعي للمسموع	٣,٥٥	منتشر	٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع تراوحت بين (٢,٨٧) و(٣,٦٤).

- هناك **خمسة مظاهر** من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الاستماع يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر**)، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو الآتي:

- الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمسموع.
- الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمسموع.
- الضعف في مهارات الفهم الإبداعي للمسموع.
- الضعف في مهارات الفهم الناقد للمسموع.
- الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمسموع.

- هناك مظهر واحد من مظاهر الضغف اللغوي في مهارات الاستماع يشير متوسطه الموزون إلى أنه (**منتشر إلى حد ما**)، هو:

- الضعف في آداب الاستماع.

- لا توجد مظاهر ضعف لغوي في مهارات الاستماع يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر جداً**) أو (**غير منتشر**) أو (**لا ينطبق**).

مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يوضح الجدول الآتي المتوسط المرجح لكل مظهر من مظاهر الضعف الرئيسة، ودلالته، وترتيبه بين المظاهر وفقاً لآراء عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

جدول (١١) مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات التحدث من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= ٤٧)

م	مظاهر الضعف الرئيسة	المتوسط المرجح	الدلالة	الترتيب
١	الضعف في آداب التحدث	٢,٩١	منتشر إلى حد ما	٧

م	مظاهر الضعف الرئيسة	المتوسط المرجح	الدلالة	الترتيب
٢	الضعف في نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا	٣,٤٥	منتشر	٤
٣	الضعف في التحدث بدقة لغوية	٣,٧٦	منتشر	١
٤	الضعف في التحدث بطلاقة	٣,٦٦	منتشر	٢
٥	الضعف في مهارات التحدث الوظيفي	٣,٤٤	منتشر	٥
٦	الضعف في مهارات التواصل غير اللفظي	٣,٣٨	منتشر إلى حد ما	٦
٧	الضعف في إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرا	٣,٦٢	منتشر	٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث تراوحت بين (٢,٩١) و(٣,٧٦).

- هناك **خمسة مظاهر** من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر**)، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو الآتي:

- الضعف في التحدث بدقة لغوية.
- الضعف في التحدث بطلاقة.
- الضعف في إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرا.
- الضعف في نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.
- الضعف في مهارات التحدث الوظيفي.

هناك **مظهران** من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات التحدث يشير متوسطهما الموزون إلى أن كل مظهر منهما (**منتشر إلى حد ما**)، هما:

- الضعف في مهارات التواصل غير اللفظي.
- الضعف في آداب التحدث.
- لا توجد مظاهر ضعف لغوي في مهارات التحدث يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر جداً**) أو (**غير منتشر**) أو (**لا ينطبق**).

مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يوضح الجدول الآتي المتوسط المرجح لكل مظهر من مظاهر الضعف الرئيسة، ودلالته، وترتيبه بين المظاهر وفقاً لآراء عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

جدول(١٢) مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات القراءة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= ٤٧)

م	مظاهر الضعف الرئيسة	المتوسط المرجح	الدلالة	الترتيب
١	الضعف في التمكن من آليات القراءة	٢,٩٥	منتشر إلى حد ما	٥
٢	الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمقروء	٣,٣٤	منتشر إلى حد ما	٤
٣	الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمقروء	٣,٦٩	منتشر	١
٤	الضعف في مهارات الفهم الناقد للمقروء	٣,٦٢	منتشر	٢
٥	الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمقروء	٣,٥٧	منتشر	٣

م	مظاهر الضعف الرئيسة	المتوسط المرجح	الدلالة	الترتيب
٦	مظاهر الضعف في مهارات القراءة الإلكترونية	٢,٩٥	منتشر إلى حد ما	٥

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات القراءة تراوحت بين (٢,٩٥) و(٣,٦٩).

- هناك **ثلاثة مظاهر** من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات القراءة يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر**)، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو الآتي:

- الضعف في مهارات الفهم التفسيري للمقروء.
- الضعف في مهارات الفهم الناقد للمقروء.
- الضعف في مهارات الفهم التذوقي للمقروء.

- هناك **ثلاثة مظاهر** من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات القراءة يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر إلى حد ما**)، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو الآتي:

- الضعف في مهارات الفهم الحرفي للمقروء.
- الضعف في التمكن من آليات القراءة.
- مظاهر الضعف في مهارات القراءة الإلكترونية.

- لا توجد مظاهر ضعف لغوي في مهارات القراءة يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر جداً**) أو (**غير منتشر**) أو (**لا ينطبق**).

مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يوضح الجدول الآتي المتوسط المرجح لكل مظهر من مظاهر الضعف الرئيسة، ودلالته، وترتيبه بين المظاهر وفقاً لآراء عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

جدول (١٣) مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات الكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= ٤٧)

م	مظاهر الضعف الرئيسة	المتوسط المرجح	الدلالة	الترتيب
١	الضعف في آليات الكتابة العربية	٣,٥٤	منتشر	٤
٢	ضعف الجوانب الفكرية فيما يكتب	٣,٧٣	منتشر	١
٣	الضعف في الدقة اللغوية في أثناء الكتابة	٣,٦٢	منتشر	٢
٤	الضعف في مهارات الكتابة الوظيفية	٣,٥٥	منتشر	٣
٥	الضعف في مهارات الكتابة الإبداعية	٣,٤٧	منتشر	٥
٦	الضعف في مهارات الكتابة الإلكترونية.	٣,٢١	منتشر إلى حد ما	٦

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الكتابة تراوحت بين (٣,٢١) و(٣,٧٣).

- هناك **خمسة مظاهر** من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الكتابة.٢+ يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر**)، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو الآتي:

- ضعف الجوانب الفكرية فيما يكتب.
- الضعف في الدقة اللغوية في أثناء الكتابة.
- الضعف في مهارات الكتابة الوظيفية.
- الضعف في آليات الكتابة العربية.
- الضعف في مهارات الكتابة الإبداعية.

- هناك **مظهر واحد** من مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الكتابة يشير متوسطه الموزون إلى أنه (**منتشر إلى حد ما**)، هو:

- الضعف في مهارات الكتابة الإلكترونية.

لا توجد مظاهر ضعف لغوي في مهارات الكتابة يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر جداً**) أو (**غير منتشر**) أو (**لا ينطبق**).

مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في المهارات اللغوية مجملة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يوضح الجدول الآتي المتوسط المرجح لكل مظهر من مظاهر الضعف الرئيسة، ودلالته، وترتيبه بين المظاهر وفقاً لآراء عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي بصورة مجملة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

جدول(١٤) مدى انتشار مظاهر الضعف في مهارات الكتابة من وجهة نظر عينة الدراسة (ن= ٤٧)

م	المجال	المتوسط المرجح	الدلالة	الترتيب
١	الضعف في مهارات الاستماع	٣,٤٤	منتشر	٣
٢	الضعف في مهارات التحدث	٣,٤٦	منتشر	٢
٣	الضعف في مهارات القراءة	٣,٣٥	منتشر إلى حد ما	٤
٤	الضعف في مهارات الكتابة	٣,٥٢	منتشر	١

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة حول مدى انتشار مظاهر الضعف اللغوي في مجالات المهارات اللغوية تراوحت بين (٣,٣٥) و(٣,٥٢).

- هناك **ثلاثة مجالات** يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر**)، جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو الآتي:

- الضعف في مهارات الكتابة.

- الضعف في مهارات التحدث.

- الضعف في مهارات الاستماع.
- هناك **مجال واحد** يشير متوسطه الموزون إلى أنه (**منتشر إلى حد ما**)، هو:
- الضعف في مهارات القراءة.
- لا توجد مظاهر ضعف لغوي في المجالات الأربعة يشير المتوسط الموزون لكل مظهر منها إلى أنه (**منتشر جداً**) أو (**غير منتشر**) أو (**لا ينطبق**).

ثالثا: نتائج الدراسة المرتبطة بالسؤال الثالث، الذي نصه: »ما التصور المقترح لعلاج مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟«

قام الباحثان بإعداد تصور مقترح لعلاج مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفيما يأتي عرض لهذا التصور:

- **أهداف التصور.**

يهدف هذا التصور إلى:

- تقديم إجراءات علمية عملية لعلاج مظاهر الضعف في مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تقديم إجراءات علمية عملية لعلاج مظاهر الضعف في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تقديم إجراءات علمية عملية لعلاج مظاهر الضعف في مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تقديم إجراءات علمية عملية لعلاج مظاهر الضعف في مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **مصادر إعداد التصور:**

تمثلت مصادر إعداد التصور في:

- نتائج البحث الحالي الخاصة بمظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- الأدبيات التي تناولت وضع حلول للضعف اللغوي لدى المتعلمين.
- الدراسات السابقة التي تناولت وضع حلول للضعف اللغوي لدى المتعلمين.
- خبرة الباحثين الشخصية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

- مسلمات التصور:

ينطلق التصور المقترح من مجموعة من المسلمات هي:

- هناك إقبال كبير على تعلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- توجد مظاهر ضعف لغوي بين متعلمي اللغة الأجنبية بصورة عامة، وإن اختلفت درجة مظاهر هذا الضعف.
- تحديد مظاهر الضعف اللغوي بدقة يسهم في تيسير حلها؛ لأن تحديد المشكلة أحد خطوات حلها.
- تختلف درجة انتشار مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين لعدة أسباب من بينها: دافعية المتعلم، والأداء المهني للمعلم، وجودة المقررات.
- عدم تكاتف الجهود في التغلب على مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين يؤدي إلى تفاهم هذه المظاهر وانتشارها.

- متطلبات التصور:

لتحقيق التصور المقترح وتيسير إمكانية تطبيقه، هناك عدة متطلبات لابد من توافرها، أهمها ما يأتي:

- توفير مقررات لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى مبنية وفقا للمعايير الحديثة لتصميم محتوى المناهج.
- توفير معلمين معدين إعدادا أكاديميا ومهنيا وثقافيا يؤهلهم لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بكفاءة.
- إعداد برامج تدريبية متنوعة للمعلمين وفقا لاحتياجاتهم للتغلب على مظاهر الضعف اللغوي التي تظهر لهم في أثناء تعاملهم مع الطلاب والتدريس لهم.

- ضبط التصور:

للتأكد من دقة التصور المقترح وصدقه تم عرضه على خمسة (٥) من المختصين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (انظر الملحق٣)، وقد أشاروا جميعا إلى مناسبة التصور لتحقيق الهدف منه.

- **مكونات التصور:**

فيما يأتي عرض لبعض المقترحات الخاصة بعلاج مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد روعي أن تكون هذه الخطوات شاملة لمكونات العملية التعليمية (المتعلم، والمعلم، والمقرر الدراسي)، بالإضافة إلى شمولها مهارات اللغة الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وفيما يأتي توضيح ذلك:

- إعداد اختبارات تحديد المستوى بشكل دقيق، من أجل تصنيف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بدقة، وتوزيعهم على مستوياتهم اللغوية بما يتوافق مع المستوى الحقيقي لهم.
- إعداد مقررات وبرامج تعليم اللغة العربية وفقا للمعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، وبما يتوافق مع طبيعة اللغة العربية وثقافتها، وفيما يأتي أهم النقاط التي ينبغي التركيز عليها عند إعداد المقررات:

المحور الأول: لعلاج مظاهر الضعف في مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ينبغي أن يتضمن المقرر تنمية مهارات المتعلمين في:

- آداب الاستماع.
- مهارات الفهم الحرفي للمسموع.
- مهارات الفهم التفسيري للمسموع.
- مهارات الفهم الناقد للمسموع.
- مهارات الفهم التذوقي للمسموع.
- مهارات الفهم الإبداعي للمسموع.

المحور الثاني: لعلاج مظاهر الضعف في مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ينبغي أن يتضمن المقرر تنمية مهارات المتعلمين في:

- آداب التحدث.
- نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا.
- التحدث بدقة لغوية.
- التحدث بطلاقة.

- التحدث الوظيفي.
- التواصل غير اللفظي.
- إلقاء النصوص الأدبية إلقاء معبرا.

المحور الثالث: لعلاج مظاهر الضعف في مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ينبغي أن يتضمن المقرر تنمية مهارات المتعلمين في:

- آليات القراءة.
- الفهم الحرفي للمقروء.
- الفهم التفسيري للمقروء.
- الفهم الناقد للمقروء.
- الفهم التذوقي للمقروء.
- مهارات القراءة الإلكترونية.

المحور الرابع: لعلاج مظاهر الضعف في مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ينبغي أن يتضمن المقرر تنمية مهارات المتعلمين في:

- آليات الكتابة العربية.
- الجوانب الفكرية فيما يكتب.
- الدقة اللغوية في أثناء الكتابة.
- مهارات الكتابة الوظيفية.
- مهارات الكتابة الإبداعية.
- مهارات الكتابة الإلكترونية.

- الاهتمام بالأنشطة اللغوية (الصفية، والمصاحبة)، بحيث يكلف المعلم المتعلمين بتنفيذ أنشطة لغوية تسهم في علاج مظاهر الضعف اللغوي لديهم.

- متابعة أداء المتعلمين باستمرار من خلال تطبيق أدوات تقويم متنوعة وشاملة؛ إذ يتم الكشف عن مظاهر الضعف اللغوي أولا بأول.

- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على كيفية تصميم البرامج العلاجية للضعف اللغوي لدى المتعلمين.

- تدريب معلمي اللغة العربية على إستراتيجيات التدريس النشطة التي تمكنهم من تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، بحيث تقل مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين قدر الإمكان.

توصيات البحث:

بناء على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، يمكن التوصية بما يأتي:

- الاهتمام بإعداد محتوى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ إذ تمكن المتعلمين من المهارات اللغوية والتواصلية، والأبعاد الثقافية.
- تنويع الأنشطة اللغوية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بحيث يتم التعامل مع مظاهر الضعف اللغوي لدى المعلمين بما يتوافق مع كل عينة من الطلاب.
- التركيز على التدريبات اللغوية في أنماطها المختلفة بحيث يجد كل متعلم ضالته التي يبحث عنها في التدريبات، ويستطيع أن يتغلب على الضعف الذي لديه.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على كيفية الكشف عن مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على وضع خطط إجرائية لعلاج مظاهر الضعف اللغوي لدى المتعلمين.
- رصد مظاهر الضعف اللغوي بشكل تفصيلي وتوزيعها على كل مستوى من المستويات اللغوية.
- رصد مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية وفقا لجنسياتهم، ووضع البرامج العلاجية الخاصة بذلك.
- الاهتمام بالتقويم اللغوي المستمر؛ إذ يتم الكشف عن مظاهر الضعف اللغوي أولا بأول، ومن ثم علاج ما يظهر من ضعف عند المتعلمين في بدايته.

مقترحات البحث:

لتكملة نتائج البحث الحالي يمكن اقتراح القيام بالبحوث والدراسات الآتية:

- مظاهر الضعف اللغوي في مهارات الكتابة الأكاديمية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- مظاهر الضعف اللغوي في المفاهيم اللغوية (النحوية – الصرفية – البلاغية) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- أسباب الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية لناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية.
- أدوار معلمي اللغة العربية في علاج الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإنجليزية (وفقا للجنسيات المختلفة): دراسة ميدانية.
- مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الابتدائي: دراسة ميدانية.
- مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتوسط: دراسة ميدانية.
- مظاهر الضعف اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم: دراسة ميدانية.

المراجع

- إيلغا، داود والبسومي، حسين، (٢٠١٤م)، المحادثة في اللغة العربية، طرق تعليمها، وأساليب معالجة مشكلاتها لدى الطلبة الأجانب، بحث منشور في مجلة جامعة المدينة العالمية– ماليزيا، العدد العاشر، ذو الحجة ـ– أكتوبر.

- جويلك، محمود و قدوم، محمود، (٢٠١٦م) ضعف الطلبة الأتراك في مهارة المحادثة: المشكلة وطرق المعالجة، بحث منشور ضمن أعمال مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني.

- الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٣م)، تأثير إستراتيجية (اتقن) المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد ٢٧، العدد ١٠٦، مارس.

- الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٧م-أ)، تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه الجهات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٣٣، العد ١، يناير.

- الحديبي، علي عبد المحسن (٢٠١٧-ب)، فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة الدولية للبحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجل ٤١، العدد ٤، سبتمبر .

- الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠١٨م)، فاعلية إستراتيجية (تحاور) المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد ٣٢، العدد ١٢٧، الجزء ٢، يونيو.

- الدراويش، محمود (٢٠٠٦م)، مظاهر ضعف طلبة المرحلة الأساسية في اللغة العربية، الأسباب وطرق العلاج، بحث منشور في مجلة التربية، قطر، ٣٥ (١٥٨).

- الشمسان، أبو أوس، (١٤٣٩)، مجابهة الضعف اللغوي، مقال متاح على موقع مجمع اللغة العربية على الشبكة العنكنوتية، تاريخ الدخول ٢٤/ ١٢/ ١٤٣٩هـ.

- صافي، حسن، (٢٠٠٧م)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

- الصديق، عمر، (٢٠٠٥م) تعليم مهارة الاستماع، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، العدد (٢) ذو الحجة -يناير ، السنة الثانية.

- عبداللطيف، محمد حماسة (١٤٢٨هـ)، مشكلة الضعف اللغوي، مقال متاح على الشبكة العنكبوتية، تاريخ الدخول ٢٢/ ١٢/ ١٤٣٩هـ.

- عثامنة، فايز والمومني، محمد، (٢٠١٠م)، مظاهر الضعف اللغوي وأسبابه لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظرالمعلمين في منطقة المثلث الشمالي (لواء حيفا)، بحث منشور في مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٧)، عدد خاص (٢).

- عليان، أحمد فؤاد، (١٤٢١هـ)، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، الرياض، دار المسلم.
- قاسم، أنسي، (٢٠٠٢ م)، اللغة والتواصل لدى الطفل. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
- قاسم، محمد جابر، والحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠١٦م)، ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية: المظاهر والأسباب والعلاج، الشارقة، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- الناشف، هدى، (٢٠٠٧ م)، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الفكر.
- نصري، بسمة، مهارة الاستماع دراسة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث متاح على الشبكة العنكبوتية، تاريخ الدخول ٢٢/ ١٢/ ١٤٣٩هـ.
- يونس، والناقة، (١٩٨١م)، أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

المواقع الإلكترونية:

http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?
http://dergipark.gov.tr/download/article-file
http://www.m-a-arabia.com/site/
http://www.alukah.net

مفهوم صنف في نظرية «أصناف الأشياء» وأثره في تعليم العربية لسانا ثانيا

د. محمد الصحبي البعزاوي

كلية الآداب سوسة – تونس

ملخص البحث

يسعى هذا البحث إلى مزيد التعمّق في نظرية كان لها عميق الأثر في تطوير الوصف اللّساني بالتوسّع في مفهوم صنف(classe) وإبراز فوائده في تعليم الألسنة. ولعلّ ما يجمع هذه النظرية، نظرية أصناف الأشياء (classes d'objets)، بباقي النظريات البنيوية والتوليدية انطلاقها في وصف الوحدات اللّسانية من الجملة البسيطة باعتبارها وحدة دنيا لدراسة المعنى ولكنّها تفترض على غرار نظريّة « معنى نصّ»(Theory Meaning Text)، أنّ وصف لسان ما وصفا علميا صريحا يعني بالضرورة بناء معجم صريح لذاك اللّسان تُضبط فيه خصائص كلّ وحدة والصّنف الذي يمكن أن تنضوي تحته.

وبما أنّ نظرية «أصناف الأشياء» التي تعود جذورها إلى نظرية «النّحو- المعجم» تعتمد المكوّنات المعجمية والمكوّنات التركيبية الدلالية في وصف الوحدات وتوزيعها إلى أصناف بعينها، فإنّ مختلف تلك الأصناف سواء كانت كبرى أو فرعية وما تتميّز به من سمات مقولية، قابلة لأن تستثمر لا في مجال الصناعة القاموسية فحسب، بل في مجال تعليم الألسنة وتطوير مهارات المتعلّمين حتى يصبحوا ذوي قدرات تواصلية كافية.

الكلمات المفاتيح: اسم أصناف الأشياء صنف مقولة مكون دلالي مكوّن معجمي.

تمهيد:

نروم من خلال هذا البحث العودة إلى «التصنيف» باعتباره أداة من بين الأدوات المنهجية المعتمدة في وصف الألسنة البشرية وفي التعرّف على خصائصها وتفهّمها فضلا عمّا يؤديه من دور في مراقبة كفاءاتها التفسيرية[1]. وقد تطوّر الاهتمام بالتصنيف وتزايد في مختلف المجالات المعرفية إلى حدّ أنّ القائلين بتفاعل العلوم والمعارف قد اعتمدوه من بين القرائن التي اعتمدوها في الاستدلال على اتّصال تلك المعارف وفي التعرّف على قوانينها وأهدافها. ومع أنّ التصنيف قد كان من بين الأدوات التي اعتمدها النحاة القدامى، من العرب ومن غير العرب، في وصفهم الأنظمة اللّسانية التي اشتغلوا بها، فإنّ العودة إلى وصف الألسنة البشرية في النّصف الثاني من القرن العشرين انطلاقا من البحث في القواسم المشتركة بينها (Les Universaux Linguistiques) قد قوّى النزعة الوصفية لدى عدد من اللّسانيين فاعتبروا التصنيف شرطا ضروريا من شروط وصف الألسنة لكونه يمكّن اللّساني من التأكّد من النتائج الوصفية فضلا عن تمكينه إيّاه من اجتناب عمليات الانتقاء في الوصف[2].

ضمن هذا السياق تأتي نظرية «أصناف الأشياء» لـ«غاسطون قرّوص (Gaston Gross) وهي نظرية تطمح إلى تجاوز إخفاقات بعض النظريات التحويلية في وصف الوحدات اللّسانية والبحث في مظاهر انتظامها. ولعلّ أهمّ ما تميّزت به هذه النّظرية أنّها أعادت الاعتبار للمعجم في الوصف، على غرار نظريّة «معنى نصّ» وأعمال «مخبر اللّسانيات الحاسوبية» (LLI)، كي يتسنّى التعرّف على مختلف خصائص الوحدات فضلا عن مختلف استعمالاتها. وقد أدّى ذلك إلى التوسّع في تدقيق خصائص كلّ وحدة وتوزيعها بالنّظر إلى تلك الخصائص ضمن أصناف تمكّن من وضع معاجم قابلة للحوسبة فضلا عن وضع برمجيات في مجالات مخصوصة تساعد على الترجمة الآلية.

وبما أنّ نظرية «أصناف الأشياء» تنطلق من الاشتغال بالوحدات المعجمية في الاستعمال والتداول استكمالا لخصائصها التركيبية فضلا عن خصائصها المعجمية، فقد رأينا أن ننطلق من مفهوم «صنف» (classe) الذي اعتمدته هذه النّظرية في تصنيف الوحدات وأن نوضّح مظاهر الاستفادة منه في تعليم العربية لسانا ثانيا بحثا عن حلول

١ـ نشير في هذا السّياق إلى أنّنا نخصّ بـ«التصنيف» معناه اللّساني المباشر لكون التصنيف من الأدوات الحاضرة في حياتنا اليومية ونحن نتعامل مع الموجودات والأشياء التي حولنا. ولولا التصنيف الذي ننجزه، وإن بصورة غير واعية، لما أمكننا تجاوز فوضى الأشياء والموجودات في الأوساط التي نحيا فيها وبها.

٢ـ انظر بخصوص هذه الملاحظة:
Maurice Gross, (1979): On the failure of Generative Grammar, Language Vol.55 N,4 pp 859- 885.

لبعض عوائق تعلّم العربيّة خاصّة أنّه قد شاع في أوساط المتعلّمين اليوم أكثر من أيّ وقت مضى، الاعتقاد في صعوبة العربيّة وفي تعقّد نظامها مقارنة بباقي الألسنة البشريّة. وقد أصبح هذا الاعتقاد ضربا من الإجماع تعدّى في كثير من الأحيان المتعلّم إلى المعلّم على الرغم من تأكيد المشتغلين بتعليم الألسنة أنّ عمليات التدخّل التّعليمي واحدة في مختلف الألسنة، وأنّ التّفاوت في تعلّم الألسنة مقترن بمدى استعداد المعلّم سواء في منهجه التعليمي أو في معرفته العلمية التي يوظّفها في بناء مختلف الأنشطة التعليمية[1].

فنحن نطمح من خلال هذا البحث في مجال «اللّسانيات التعليمية» (educational linguistics) إلى بيان سبل الانتفاع ببعض مكتسبات نظريّة «أصناف الأشياء» في تعليم العربية لسانا ثانيا رغبة في تجاوز تدريسها باعتماد «التلقين» أو «الترجمة» أو «القواعد» وهي طرائق أثبت المهتمّون باكتساب اللغة الثانية عدم نجاعة الاشتغال بها في تطوير كفايات المتعلّم اللّغوية خاصّة إذا اعتُمدت إحداها بمعزل عن الأخرى[2]. ونفترض أنّ تعليم الألسنة عموما يقتضي الانطلاق من طريقة تعليمية تتميّز بالجمع بين النّظرية والممارسة الفعلية للغة، وهو ما سنعمل على بيان وجاهته في الفقرات الموالية من البحث انطلاقا من الاهتمام بتعليم العربية لسانا ثانيا.

١ - «أصناف الأشياء» ودورها في إعادة وصف وحدات الألسنة الطّبيعية:

تتنزّل نظرية «أصناف الأشياء» ضمن سياق معرفي عامّ يطمح أصحابه إلى إعادة وصف الألسنة البشرية على نحو يسمح بتطويعها على الرغم من تنوّعها وتعقّدها، إلى أنظمة الحاسوب وبرمجياته. وتُعتبر هذه النّظرية، إلى جانب نظرية معنى نصّ ونظريّة النّحوـ المعجم، بديلا للاتّجاهات اللّسانية التي منحت الأولويّة للتنظير على حساب المباشرة الوصفية للألسنة. ويمكن اختزال الغاية النّظرية لهذه النظرية في تحقيق وصف مشكلن منتظم لوحدات اللّسان الطّبيعي يمهّد لمعالجته آليا. وقد يكون مفهوم «أصناف الأشياء» من أهمّ إضافات غ. قروص ضمن مشروع الوصف الشّامل للألسنة البشريّة، لكونه قد منح الآلة قدرة أكبر على التعرّف على الوحدات والتفريق بينها وتحديد طبيعة

١ - يمكن العودة في هذا الباب إلى، (محمد صلاح الدين الشريف، بعض الأسس النظريّة لمقاربة نحوية عامّة تعليمية توحّد مختلف القدرات اللسانية في استعمال العربيّة في التواصل المناسب للمقام، ضمن أعمال مؤتمر، اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود، ١٠ـ١٢ فبراير ٢٠١٤).

2- Leaver, B. L, Shekhtman, B. (2002).Principles and practices in teaching Superior Level Language Skills. New York, Cambridge University Press.

كلّ وحدة والصّنف الذي تنتمي إليه[١].

وبقطع النّظر عمّا تتميّز به هذه النّظرية من مبادئ وفرضيات، فإنّ انطلاقها من كون الوحدات المعجمية لم تعُدْ مجرّد كيانات منغلقة على ذاتها، فهي كيانات تُحدّد بمقتضى شروط استعمالها في الجمل[٢]، لم يكن مفيدا في مراجعة المداخل القاموسية فحسب[٣]، بل في بناء وصف مشكلن للملكة اللّغوية في لسان مّا يقطع مع كلّ مظاهر «الانتقائية» في الوصف ويجنّب إلى حدّ بعيد الآلة أو متعلّم ذاك اللّسان إمكان إنتاج جمل غير مقبولة دلاليا. ضمن هذا السّياق استُحدث مفهوم «أصناف الأشياء» وهي أصناف دلالية (classes sémantiques) مبنية انطلاقا من مقاييس تركيبية ويتحدد كل صنف منها باعتباره محمولا ينتقي بشكل مخصوص الوحدات التي تشكّله[٤].

ومع أنّ عمليات وصف الألسنة وشكلنتها قد ظهرت في النّحو التوليدي والنّحو التحويلي باعتماد «السّمات التركيبية» (Traits Syntaxiques) مدخلا لضبط قواعد انتقاء يتمّ بموجبها انتقاء عنصر مّا عنصرا آخر من العناصر المتوفّرة في المعجم، فإنّ محدوديّة هذه المقاربة التي تُفسّر، في نظر بعض الدّارسين، بقلّة السّمات المعتمدة في الوصف وبانفصالها عن مجال التركيبيّة (La syntaxe)[٥]، قد كان وراء ظهور المفهوم. ولذلك فإنّ مراجعة تلك «السمات» في الوصف واستحداث مفهوم «صنف» يُعدّ من أبرز إضافات هذه النّظرية بما أنّه قد مكّن المشتغلين بوصف الألسنة من مزيد تفريع تلك السّمات وجعل عناصر المعجم موزّعة في مجموعات بحسب ما تتميّز به من خصائص دلالية تركيبيّة.

١- يمكن العودة في هذا الباب إلى، عز الدّين المجدوب، مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعني إلى النصّ وأثرها في تعليم الألسنة، معهد اللغويات العربية، ٢٠١٤ صص ٦٣- ٨٠.

٢ـ انظر بخصوص هذه الملاحظة:

Denis Le Pesant & Michel Mathieu Colas.1998,” Introduction aux classes d’objets”, Langages 1998, n.131,pp 6-33.

٣- نشير في هذا الباب إلى كون مداخل القواميس التقليدية متكوّنة من كلمات في حين أنّ مداخل القواميس الإلكترونية « تأخذ شكل جمل تُصاغ في شكل ورلساني رمزي يصف بدقّة استعمالا واحدا للكلمة المعنية وصفا مندمجا (description intégrée) وإفاديا(en intension) » (صالح الماجري، ضمن الورهاني، الأفعال النّاقلة في العربية المعاصرة، ٢٠٠٩، ص:ج).

٤- يمكن العودة بخصوص تعريف أصناف الأشياء إلى دنيس لوبوزان وميشال ماتيو كولاس، « مقدّمة في أصناف الأشياء»، تر. ناجي منتصر، ضمن إطلالات على النظريات اللّسانية والدّلالية في النصف الثاني من القرن العشرين، ج٢ ص ٧٢٩ وما بعدها. ض

٥- الورهاني، ٢٦،٢٠٠٩ .

ولعلّ النّتائج الوصفية التي تحقّقت بفضل نظريّة «أصناف الأشياء» وأثر اعتماد المفهوم في إنتاج جمل مقبولة نحويا ودلاليا، من بين الحوافز التي دعتنا إلى استثمار المفهوم في تعليم العربية سواء للناطقين بها أو الناطقين بغيرها. فنحن نعتقد أنّ من عوائق تعليم الألسنة عدم توفّر الظّروف الملائمة لذلك، وأهمّها اعتماد طرق تعليمية ينعدم فيها التّرابط بين النّظرية والممارسة الفعلية للّغة[1]. ولذلك فإنّ العودة إلى نظرية «أصناف الأشياء» والانطلاق منها في تقديم تصوّر بديل في تعليم العربية لسانا ثانيا سببه، في رأينا، أهميّة النّتائج التطبيقية التي تحقّقت باستعمالها في الوصف اللّساني وبما تنبني عليه من أسس نظريّة جعلت منها مقاربة معجمية- نحويّة، يرتكز أصحابها في وصف وحدات اللّسان على «**الجملة البسيطة**» ويعتبرونها وحدة أساسية دنيا[2] قائمة على وحدات معجمية عاملة بنيويا عمل الرّؤوس في متعلّقاتها[3].

تنتسب إلى هذه النّظرية مقاربة معجميّة في التّعليم تعتبر المعجم أساس النّحو وتعتمد الوحدة المعجميّة بما تؤديه من أدوار عاملية وسيلة من أهمّ الوسائل الموصلة إلى اكتساب اللّسان المستهدف. وبقطع النظر عن الأسس البيولوجية وعن دور العوامل الاجتماعية والثقافية في اكتساب اللغة، فإنّ تلك المقاربة تنطلق من أصناف الوحدات وتستثمر الخصائص المعجميّة الدّلالية لكلّ صنف من تلك الأصناف في بناء خطّة بيداغوجيّة تشتمل، من ضمن الأنشطة التي تشتمل عليها، على التمارين التي يجريها المتعلّم سواء في اختياره «المسانيد» (prédicats) التي تنتقي بدورها «المعمولات» (arguments) التي تحتاج إليها وتتلاءم معها[4]

---

١ -لم يختلف المهتمّون بتعليم الألسنة البشريّة في تأكيد ضرورة التلازم بين النظرية والتطبيق، بل إنّ التطبيق، بالمعنى العلمي للمصطلح، يحتاج، في نظرهم، إلى نظريّة أو نظريات لسانية متينة تمكّن المشتغلين به من اختبار مدى سلامة ما توصّلوا إليه إجرائيا. وفي هذا السّياق أكّدوا حاجة المعلّم، في منهجه التعليمي، إلى أن يكون:» على أقصى ما يمكنه من معرفة علمية يستعملها نبراسا لجميع الأنشطة التطبيقية»(الشّريف، بعض الأسس النّظرية لمقاربة نحوية عامّة تعليمية...، ٢٠١٤، صص ٨١- ٩٨).

2- «Nous considérons que l’unité minimale de signification est la phrase au sein de laquelle est déterminé l’emploi de chaque mot. La phrase obéit à la définition suivante : f (x) f étant une fonction, c’est-à-dire le prédicat, et x des variables, c’est-à-dire les arguments du prédicat » Salah Mejri (2007) : « Le traitement automatique de l’arabe : traduction et enseignement », p : 57.

3- «Le prédicat sélectionne les arguments, c’est-à-dire détermine, parmi les substantifs, ceux qui sont compatibles avec lui. Cet ensemble peut être représenté par le schéma suivant : prédicat (arg1, arg2, arg3,…) ». Gaston Gross. (2012) : Manuel d›analyse linguistique : Approche sémantico-syntaxique du lexique, p : 14.

3- Gross Gaston (2012) : Manuel d’analyse linguistique : Approche sémantico-syntaxique du lexique, P :13. « Nous définissons un prédicat comme un mot qui opère une sélection déterminée parmi les mots du lexique.. Les arguments sont les éléments lexicaux ainsi sélectionnées par les prédicats dans le cadre de la phrase simple»

أو في ضروب التحويل والاستبدال والإضمار التي يجريها على الجمل وهو يطلب الغرض المناسب للمقام.

فالاهتمام بإضافات نظريّة أصناف الأشياء في تدقيق بعض الأسس المفهوميّة العلميّة والتعليمية راجع إلى ما لاحظناه في النّظريّة العلمية وفي المقاربة التعليمية المقترنة بها من مزايا تسمح بتمكين المتعلّم من تعلّم كيفية استخدام اللغة بغرض التواصل. وقد قادنا الوعي بأهميّة تلك النّظريّة إلى إعادة التّفكير في تعليم الألسنة بناء على ما تقدّمه اللّسانيات من معارف نظريّة تساعد المتخصّصين في هذا الباب على أن يجدوا حلولا للمشكلات اللّغوية التّعليمية التي تواجههم[1]. ونظرًا إلى اتّساع المجال في هذا الباب وما قد يثيره من تساؤلات أهمّها علاقة «اللّسانيات التطبيقية» بـ«اللّسانيات النّظرية» وموقع «اللّسانيات التعليمية» منهما، فإنّنا نكتفي في هذا المقال، كما أشرنا إلى ذلك في فقرات سابقة، ببيان وجاهة مفهوم «أصناف الأشياء» في تجاوز بعض الصّعوبات الابستمولوجيّة التي تحول دون اكتساب المتعلّم اللّسان الذي يتعلّمه.

٢- من السّمات العامّة إلى أصناف الأشياء:

ذكرنا في موضع سابق أنّ النحو التوليدي التّحويلي قد حدّد جملة من السّمات التركيبيّة لوصف كيفية اشتغال الوحدات المعجمية وتقديم شكلنة مجرّدة للأبنية الإعرابية التي تتطلّب مهما تنوّعت واختلفت، «رأسا معجميّا» (Head) يطلب قبله «مخصّصا» (Specifier) وبعده متمّما» (Complement). وبغضّ النّظر عن مدى كلّية التمثيل الذي اقترحه شومسكي للبنية الإعرابية[2]، فإنّ اهتمامه بتركيب تلك الأبنية وبالعلاقات بين الوحدات المكوّنة لها كعلاقة التضمّن المباشر (Immediatly Contain) وعلاقة التحكّم المكوّني (C_Command) وعلاقة التّجاور (Sister)..، قد أفضى إلى تحديد عدد من السّمات المعجمية الدّلالية غايتها ضبط قواعد انتقاء (Règles de selection) على

---

١ - انظر بخصوص المشكلات التعليمية التي تواجه متعلّمي (ل٢): ماجد الحمد ، اللسانيات ودورها في تعليم اللغة، مجلّة موارد، ٢٠/ ٢٠١٥،

٢- انظر الطّعون المقدّمة على هذا التصوّر ضمن مقال سميّة المكّي» مظاهر اللاّتناسق في النّظريّة التوليدية»، مجلّة موارد ، عدد١٤/ ٢٠٠٩.

أساسها ينتقي عنصرٌ ما عنصرا آخر من العناصر المتوفّرة في المعجم[1].

غير أنّ السّمات المقترحة في ضبط خصائص المعمولات ضمن هذا الاتّجاه ، من قبيل [± حيّ] و[± بشر] و[± ملموس] وغيرها من السّمات المرئيّة/ الظّاهرة (Visible Features) والسّمات غير المرئيّة/ الخفيّة (Features Invisible) التي عمل شومسكي على تدقيقها ضمن نظريّة الفحص (Checking Theory)، قد أفضت إلى نتائج أهمّ ما يميّزها أنّها غير نسقيّة وغير منتظمة، فضلا عن كونها غير محدّدة. وقد أظهر اعتماد هذا النّوع من السّمات في وصف الجمل وتوليدها محدودية في الحدّ من إمكان توليد جمل لاحنة. من ذلك أنّ سمات المسند «**أكل**» وهي بالنسبة إلى:

- المعمول(١): [حيّ]+[بشر]/ [- بشر]
- والمعمول (٢): [حيّ]/ [- حيّ] +[- بشر] +[ملموس]،

قد تمكّننا من إنتاج جمل من قبيل[2]:

(١)ـ [**أكل** سامي بعض العنب]

ولكنّها لا تمنع من إنتاج جمل من قبيل:

(٢)ـ *[**أكل** سامي خشبة]

(٣)ـ *[**أكل** الخروف حمارا]،

باعتبار أنّ المعمول (١) في المثال (٣) وهو «الخروف»، قد وصف بنفس السّمات التي وُصف بها «سامي» في المثال (١)، وأنّ الوحدات التي تشغل المعمول (٢) في مختلف الأمثلة المذكورة وهي « بعض العنب» و«خشبة» و«حمار» قد وصفت بدورها بنفس السّمات، إذ «المأكول» يمكن أن يكون حيّا أو غير حيّ، ويكون ملموسا ومن غير البشر.

ضمن هذا السياق وفي إطار سعيه إلى تجاوز إخفاقات الاتجاه التوليدي التحويلي في وصف الجمل وتوليدها، اقترح «غ. قروص» مفهوم «أصناف الأشياء» بديلا للسّمات التركيبية وجعل من «الأصناف الكبرى»(hyper classes) والأصناف الفرعيّة» (sous_classes) بديلا للتفريع المقولي (sous_catégorisation) الذي لم يحل دون

١- يمكن أن نوجز السّمات المقولية التي اعتمدها شومسكي في دراسة الوحدات المعجمية والتمييز بينها في أربعة أنواع من السّمات هي: أ/ **سمات مقولية ظاهرة** ويقسمها إلى معجمية(اسم، فعل، حرف، صفة...) ووظيفية(تصريفية وتركيبية)، ب/ **سمات غير ظاهرة لفظا**، وهذا النوع من الوسم يتضمّن السمات الاختيارية (Optional Features)، ج/ الوسم بالمحلّ ، د/ قوة العنصر(F) في الوسم إذا كان العنصر (F) مقولة. (The Minimalist Program,277).

٢- انظر مثال المسند « أكل» ضمن الورهاني، ٢٠٠٩، صص ٢٦ـ ٢٧.

التصدّي لإشكال اللّبس ولم يمكّن اللّساني من وصف الوحدات المعجمية وصفا مستقصى يأخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال تحقّقها ويحدّد ما يوجد بينها من علاقات معجمية دلالية تسمح ببناء معاجم قابلة للحوسبة مستجيبة لشروط المعالجة الآليّة.

وقد ترتّب على هذا الاختيار المنهجي مزيد من تدقيق السّمات الدّلالية بأخرى إضافية بهدف الوصول إلى وصف يراعي طبيعة العلاقة بين المسانيد والمعمولات المتّصلة بها. من ذلك أنّ المسند «تبّل» مثلا، لا ينتقي من المعمولات المنتمية إلى صنف <غذاء> إلاّ ما انتمى منها إلى صنف <مأكولات مالحة> فلا يمكن أن يقال مثلا كما في (٤):

(٤)ـ *[**تبّل** الطبّاخ (العصير، المرطّبات،...)]

في حين يمكن القول كما في (٥):

(٥)ـ[**تبّل** الطبّاخ (السلطة، أو الخضروات، أو السّمك،..)]، بما أنّ «تبّل» ملابس لهذه الأصناف من الأطعمة.

انطلاقا من هذا التصنيف الذي يكون بموجبه صنف < مأكولات مالحة> صنفا فرعيا لـ <مأكولات> وصنف<مأكولات> يكون بدوره صنفا فرعيا لـ <غذاء>، يمكن تحديد قيود انتقاء تجنّبنا إلى حدّ بعيد إمكان إنتاج جمل غير مقبولة دلاليا[1].

ولمزيد السيطرة على أصناف الوحدات المعجمية وصفيا، استحدث غ. قرّوص مفهوم «المجال» (Domaine)، واعتمده إلى جانب مفهوم «صنف» في مزيد تشفير الوحدات المعجميّة وتنظيمها دلاليا. من ذلك أنّ ربط صنف من المسانيد من قبيل: [«**أكل**» و «**شرب**» و«**التهم**» و«**تناول**»...] بمجال <التغذية>، وصنف من قبيل: [«**قلّم**» و«**حرث**» و«**حفر**»،...] بمجال<الفلاحة>، لا يساعد في تدقيق ما يوجد بين الوحدات المعجمية من علاقات تسهم في وضع معاجم قابلة للحوسبة فحسب، بل على الاستفادة منه، كما سيتّضح لاحقا، في تعليم الألسنة خاصّة أنّ متعلّم (ل٢) أحوج ما يكون إلى تنظيم تصوّري للموجودات والوحدات المعبّرة عنها، وهي مرحلة أساسية من مراحل

١ – يمكن أن نشير في هذا السّياق إلى أنّ بعض المسانيد لا تفرض قيودا على معمولاتها أو على الأقل على بعض منها كما في قولك: [تجاوز (الظلّ، الرّجل، الأمر...) (الحائط، المرأة، الحدّ،...)]
أو أنّ القيود التي تفرضها قليلة كما هي الحال بالنسبة إلى المسند «فكّر» في قولك: [فكّر زيد في (زوجته، المقال، حريته،..)]. يمكن التوسّع في القيود التي تفرضها المسانيد على معمولاتها بالعودة إلى أطروحة الباحثة ليلى المحجوب، وقد أتمّت إنجازها تحت إشرافنا وهي بعنوان: «الحمول الملابسة في اللغة العربية المعاصرة»: الحمول الملابسة لطبقة <الغذاء> أنموذجا. كلية الآداب بسوسة ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

اكتساب اللّسان المستهدف ذهنيا. فإدراك المتعلّم لأصناف الوحدات وتمثّله لمجالاتها هو المحدّد لدرجة وعيه بثقافة مستعملي ذاك اللّسان وباستعماله في المقامات المناسبة لـه.

ويبدو أنّ التوسّع في وصف المسانيد باستحداث مفهوم «المجال» مقترن بأهداف النّظرية الوصفية والتعليمية التي يعتبرها أصحابها، أمام محدودية بعض النّظريات اللّسانية المتّصلة بها وصفيا، بديلا مناسبا لوصف وحدات اللّسان واكتسابه. انطلاقا من هذا التصوّر ومن وعينا بأهمّيّة مفاهيم الوصف والتحليل في تدقيق الوحدات المعجمية وفي تقييم النظرية المتّصلة بها وما تقترحه من وصف للغة، يمكن اعتبار «المجال» بصفته محددا دلاليا للصنف و«الصنف» وما ينبني عليه من تفريعات من بين الأدوات المساعدة في تعميق النّظر في الأنموذج المناسب لتعليم الألسنة باختبار مدى قدرة المقاربة المعجمية التعليمية المنبثقة عن نظرية «أصناف الأشياء» في تمكين المتعلّمين من الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية المتّصفة بـعبارة الشريف بـ «التلقائية والعفويّة السيّالة السلسة في التّواصل السّليم»(بعض الأسس النّظرية لمقاربة نحوية عامّة،٢٠١٤/ ٩١).

المهمّ في هذا الباب أنّ الاهتمام بالتصنيف باعتباره نشاطا يهدف المشتغلون به إلى تنظيم الموجودات وإرجاعها، على تعدّدها وتنوعها، إلى عدد محدود من الأصناف من أهمّ إضافات نظريّة «أصناف الأشياء». فقد حاول غ. قرّوص أن يتخلّص من كثير من العوائق الوصفية التي اصطدمت بها بعض النّظريات اللّسانية السّائدة باستحداثه مفهوم «صنف» بديلا للسّمات العامّة. وقد أدّى هذا الاختيار إلى تعميق النّظر في طبيعة العلاقة بين المسانيد ومعمولاتها وفي السمات الدّلالية والتركيبية التي تمكّن من تنظيم الوحدات المعجمية وإرجاعها إلى أصناف بعينها.

وقد أدّى التوسّع في الاهتمام بالسمات إلى تعميق النّظر في وصف الوحدات المعجمية بالتفكير في وضع قواميس إلكترونية تمكّن مستعمل اللّسان من التعرّف على مختلف استعمالات وحدة معجمية مّا، فضلا عن تعرّفه عن كيفية توليدها وعن العلاقات الدّلالية التي تربطها بالوحدات المتّصلة بها. وقد اقترن الاهتمام بهذا المبحث بتنامي الاهتمام بالمعالجة الآلية للغات وبالتفكير في البرمجيات المخصوصة التي تساعد على الترجمة الآلية. وعلى الرغم مما في هذه المباحث من عوائق وصعوبات، فإنّ البحث فيما تفيده الوحدة المعجمية من معانٍ، أي في مختلف استعمالات تلك الوحدة قد أدّى، لا محالة، إلى ظهور أبحاث ودراسات عمل أصحابها على إعادة النّظر في وصف الوحدات

اللّسانية وتصنيفها استنادا إلى عدد من الاختيارات النّظرية الصّريحة وغير الصّريحة[1].

وقد عزّز هذا النّشاط المقاربة التعليمية التي تعتبر المعجم أساس النّحو وأدّى إلى تعميق النّظر في عدد من المفاهيم اللّسانية المتّصلة بها من قبيل مفهوم «الحقل المعجمي» ومفهوم «الحقل الدّلالي» ومفهوم «الوحدة المعجمية» فضلا عن مناقشة مفهوم «صنف» الذي اعتمده غ. قرّوص، من بين المفاهيم التي اعتمدها، في بناء اختياراته المنهجية وفي وضع جهازه الواصف. وقد دلّت مختلف النقاشات الدّائرة في هذا الباب على وجاهة مبحث التصنيف في اللّسانيات التطبيقية وخاصّة في مجال تعليم الألسنة واستكشاف الصعوبات المتّصلة بها. وقد تكون تلك الاختيارات الوصفية المبنية على «الأصناف» و«المجالات» والمتولّدة من نظريّة لها أسسها العامّة ولها أيضا مقترحاتها التطبيقية من بين المداخل المسهمة في بيان أثر اللّسانيات في تعليم الألسنة كما سيتّضح في الفقرات الموالية من البحث.

٣- أثر الأصناف في تطوير كفاية المتعلّم التواصلية:

لا نسعى بهذا العنصر إلى الإقرار بأنّ نظرية «أصناف الأشياء» نظرية تعليمية خالصة وأنّ المقترحات الوصفية والمفاهيم الإجرائية التي اعتمدها واضعها هي منتهى ما يمكن بلوغه في مجال تعليمية الألسن، بل إلى تأكيد أهميّة هذه النّظرية بما تطرحه من نظرات تحليلية عميقة تتعلق بوصف وحدات اللّسان وبمدى قدرتها على تذليل الصعوبات المتّصلة بتعليمه انطلاقا من وعينا بأنّ تعليم الألسن يقتضي أنشطة محدّدة تراعي الاستعمال الطبيعي للسان وتُبنى من البسيط إلى المركّب بناء يضمن سرعة الاكتساب ويمكّن المتعلّم من المشاركة في المواقف التواصلية بإنتاجه أبنية نحوية، قائمة على وحدات معجمية، ملائمة لمختلف تلك المواقف.

ولعلّ الدّاعي إلى الإقرار بدور«نظرية أصناف الأشياء» في تذليل بعض الصّعوبات

١- انظر في هذا الشأن أعمال كلّ من:

- Beth Levin (1993(; English Verb Classes and Alternations; The University of Chicago Press; Chicago and London.
- Dr. Duleim Massoud AL-Qahtani,(2004) Semantic Valence of Arabic Verbs, Librairie du Liban Publishers
- Domingue Geneviève ;(2011) Analyse d’un corpus de verbes de Son: étude de leurs fonctionnements syntaxique, lexical et sémantique ;Université du Québec a Montréal, 2011
- Gaston Gross,(2012) Manuel d’analyse linguistique, Approche Sémantico-Syntaxique du lexique, Presses Universitaires du Septentrion,

المتّصلة بتعليم الألسن[1] أنّ استحداث مفهوم «مجال» إلى جانب مفهوم «صنف» قد وسّع من دائرة هذه النّظرية، إذ أصبحت الوحدات الإسنادية مقترنة، إلى حدّ مّا، بمقامات ومشاهد تصوّرية تدلّ على أنّ هذه المقاربة في التعليم التي تنطلق من المعجم لا تهمل كلّيا البنية الخطابية المجاوزة له. وقد يكون التوسّع في تحديد المجالات ضمن هذه المقاربة والتمييز بين ما يكون مجالا رئيسيا (domaine primordial) وما يكون فرعيا من بين العناصر الدّالة على أهميّة السّياق في تصنيف الوحدات والتمييز بين مختلف استعمالاتها. وعليه فنحن ننبّه، قبل تقديمنا مقترحات إجرائية توضّح أهميّة «الأصناف» في تطوير كفاية متعلّم (ل٢) التّواصلية على وجه الخصوص، إلى أنّ نظرية «أصناف الأشياء» التي تهدف إلى شكلنة الوحدات المعجمية بهدف معالجتها آليا، لا تعني بالضّرورة أنّها نظرية شكليّة محضة بل هي نظريّة ترمي إلى بناء معاجم قابلة للحوسبة ولا تغفل عن الوظيفة الدّلالية التّداولية التي تفيدها الجمل باعتبارها وحدات إسنادية مقترنة بمقامات تواصلية محدّدة.

بناء على ما تقدّم فإنّ مفهوم «صنف» الذي اعتمدته في وصف وحدات اللّسان وتحديد ما يوجد بينها من علاقات معجمية دلالية يمكن أن يساهم في تطوير كفاية المتعلّم التّواصلية إذا تمّ اعتماده في وضع أنشطة تعليمية موجّهة تمكّن المتعلّم من معرفة بنية اللّسان فضلا عن تمكينها إيّاه من الإلمام ببعض المقامات التواصلية التي تنعكس في استعماله الأبنية القائمة على وحدات معجمية في الأغراض المتناسبة معها. معنى ذلك أنّ الفوائد التعليمية المترتّبة على اعتماد نظريّة «أصناف الأشياء» إطارا نظريا لتنظيم الموادّ ومساعدة المتعلّم على اكتساب اللّسان الذي يتعلّمه قد أصبحت من المبرّرات التي تمّ اعتمادها في الاستدلال على وجاهة المقاربة التعليمية المتّصلة بهذه النّظريّة، في إيصال المتعلّم إلى اكتساب اللّسان المستهدف.

وبما أنّ العودة إلى النّظريات اللّسانية في تعليم الألسن يندرج في إطار البحث عن المنوال اللّساني الأمثل الذي يمكن اعتماده لتحقيق الأهداف المرجوّة في التّعليم، فإنّ عددا من المفاهيم العلميّة في نظريّة «أصناف الأشياء» قابلة لأن تستثمر في بناء ذاك المنوال وفي تطوير تعليم الألسن عموما وتعليم العربية لسانا ثانيا على وجه الخصوص. ويمكن أن ينعكس استثمار مفهوم «صنف» في التعليم في الأنشطة والتطبيقات التي تحمل المتعلّم على إجراء ضروب شتى من التحويل والتعويض والتكرار تمكّن من رصد مدى تطوّر كفايته التواصلية وتسمح بقياسها في مرحلة لاحقة.

١- يمكن العودة بخصوص الصّعوبات المتّصلة بتعليم الألسن وما تؤديه من دور في الحدّ من سرعة الاكتساب إلى: الهادي بوحوش:)، نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها ووجوه تطبيقها على العربية، كلية الآداب منوبة، تونس، ١٩٩٩.

وعلى الرغم من كون الجملة بناء نظريا مجرّدا ووحدة قصوى في الوصف في عديد النظريات النحوية واللّسانية، فإنّها في نظرية «أصناف الأشياء» غير منفصلة عن المتكلّم في علاقته بالمخاطب تمام الانفصال بل هي قريبة إلى حدّ ما، من مفهوم «القول» (énoncé, Utterance). ويبدو أنّ العناية بمفهوم «المجال» هي التي مكّنت الجمل من سياقاتها الواردة ضمنها. فاختيار المسانيد لمعمولاتها على الرغم من كونه يبدو حرّا متوقّفا على ما يمتلكه المتعلّم من رصيد معجمي، فهو موجّه بحسب خصوصية المجال وطبيعته. فلو انطلقنا من الوحدات المعجمية الموالية «قرأ» «شرب» «كتاب» لتبينّا أنّ لكلّ وحدة من الوحدات المذكورة قاعدة دلالية تحتوي على شبكة من المجالات العرفانية منها ما هو أوّلي بسيط ومنها ما هو غير أوّلي[1]. فالمتعلّم يمكنه استعمال الوحدة وتوظيفها في سياقاتها متى استوعب قاعدتها الدّلالية وتمكّن من تحديد خصائصها. أمّا متى استعصت القاعدة الدّلالية لوحدة معجميّة مّا، فإنّه لم يعد بإمكانه التصرّف فيها بالتحويل أو التعويض أو الحذف...، وفي هذا ما يدلّ على أنّ تلك الوحدة لم تصبح بعد ضمن رصيده المعجمي الذي يستعمله في التّعبير عن أغراضه. ولذلك فإنّ تنظيم الوحدات ضمن أصناف وتحديد المجالات التي تعود إليها يقلّص من عوائق الاكتساب إذ يمكّن المتعلّم من تطوير رصيده المعجمي فضلا عن كونه يؤسّس لتدخّل تعليمي فعّال مبني على أصول نظريّة واضحة.

فلو أخذنا المسند «قرأ» الذي يقتضي معمولا أوّل | ٠ [+حيّ] +[+بشر] ومعمولا ثانيا ينتمي إلى صنف <نصوص>(مقالة، أو قصيدة، أو رواية) أو صنف <دعائم الكتابة> (كتاب، أو جريدة، أو كرّاس)، فإنّه بإمكان المتعلّم أن يعبّر به عن سياق تخاطبي محدّد يصف من خلاله «فِعْلَ زيد» بقوله: «قرأ زيد رواية» وهو على وعي بأنّ مجال «الرّواية» مجال الآثار المكتوبة التي لها مضمون دلالي وأنّ «الرّواية» ليست «مقالة» ولا هي «قصيدة». فمعرفته بالحقل الدلالي للمسند «قرأ» ووعيه بما يتطلّبه ذاك المسند من علاقات إعرابية دلالية[2]

١- يمكن التوسع في هذه الملاحظة بالعودة إلى ،عبد الجبار بن غربية، مدخل إلى النحو العرفاني، ٢٠١٠، صص ٤٨-٤٩.

٢- نذكّر في هذا السّياق بأنّ البعد التعليمي لهذه المقاربة الوصفية يتحدد بالعودة إلى مجال معمولات المسانيد. فالمسند «قرأ» يتحدّد بمجال معمولات يتكوّن من:

- معمول١ (فاعل) هو القارئ
- معمول ٢ (مفعول به) هو المقروء.

يحتاج كلّ واحد منهما إلى تحديد صنف الأشياء الذي ينتمي إليه. فيكون مجال معمولي «قرأ» على النحو التّالي:

- معمول ١ فاعل/ قارئ :[حيّ] +[بشر]
- معمول٢ مفعول به/ مقروء: [ـــ حيّ] +[ـــ بشر]+ [ملموس] + < نصوص/ ما يُقرأ>.يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى:

Le Pesant D. 2001: »Suggestions méthodologiques pour une typologie des classes de méronymes«. SCOLIA, Université des sciences humaines Strasbourg.

يمكّنانه من التوسّع في استعمال تلك الوحدة بإجراء عدد من التحويلات على معموليها مع المحافظة على ما يتميّز به كلّ معمول منهما من سمات معجمية دلالية. ولذلك فإنّ صنف <نصوص> هو الصّنف الذي يصلح لأن تكون وحداته، وهي معمولات ثانية بالنسبة إلى المسند «قرأ»، بدائل يمكن أن يلجأ إليها المتعلّم لتوسيع دائرة مقاماته التواصلية دون أن ينتج جملا غير مقبولة أو هي ضعيفة المقبولية.

وفي هذا المستوى تبرز أهميّة مفهوم «أصناف الأشياء» التعليمية، فهو يسهم في توزيع الوحدات المعجمية إلى مجموعات تشترك عناصرها في الخصائص الدّلالية والتركيبية ذاتها. فاعتبار المعمول الثاني للمسند «أكل» عنصرا منتميا إلى صنف <غذاء> يجنّب مستعمل اللّسان استعمال ما لا يصلح أن يكون غذاء مثل «كتاب» أو «فصل» أو«كرسي». ولكن هذا لا يمنعه من استعمال معمولات من قبيل «عصير» أو «ماء» أو «لبن» لينتج جملة من قبيل (٦):

(٦) [أكل زيد لبنا].

ولتمييز الجمل المقبولة من الجمل غير المقبولة دلاليا اتّجهت نظريّة «أصناف الأشياء» إلى مزيد تفريع الأصناف باعتماد خصائص أكثر دقّة، إلى أصناف فرعية أخرى تشترك وحداتها في الخصائص التركيبية والدّلالية ذاتها. من ذلك مثلا تفريع صنف <غذاء> بالنّظر إلى «ما يؤكل» و«ما يُشرب» صنف <مأكولات> وصنف <سوائل> الذي فرض بدوره تفريعا إضافيا تمثّل في صنف <مشروبات>، لعزل ما يشرب من السّوائل ممّا لا يُشرب منها كـ «النّفط» و«البنزين». وعليه فإنّ المعمول٢ لـ «أكل» يتحدّد كالتّالي:

ـــ معمول٢ / المفعول به: [ـــ حيّ] +[ـــ بشر]+ [ملموس] + < غذاء> + < مأكولات>. وبهذه الطّريقة فقط يمكن للمتعلّم مستعمل اللّسان أن ينتج جملا «مقبولة» دلاليا.

المهمّ في هذا السّياق أنّ هذه المقاربة التي تنطلق في وصف الوحدات من طبيعة العلاقة بين المسانيد والمعمولات وممّا تتميّز به الوحدات من خصائص دلالية، لا يعني أنّها مقاربة صناعيّة ضيّقة مبنية على تكرار شكل نحوي بسيط يلجأ إليه المتعلّم للتّعبير عن حاجاته، بل هي مقاربة نحوية- معجمية تمكّن المتعلّم من استيعاب الأبنية النحوية فضلا عن تمكينها إيّاه من تنمية رصيده المعجمي بتمييزه بين الوحدات المنضوية تحت الأصناف. فالوحدة المعجمية «كتاب» مثلا وحدة منضوية ضمن صنف <دعائم

الكتابة> ومنها (كتاب، وجريدة، ومجلّة،...)، ولها مجالها الخاصّ وهو «مجال الكتب والمؤلّفات». غير أنّ نزوع النّظرية إلى شكلنة الوحدات المعجمية يفرض مزيدا من تدقيق الوحدات بالتوسّع في ما تتميّز به كلّ وحدة أو كلّ مجموعة من الوحدات من خصائص. ولذلك فإنّ عبارات من قبيل «فصل» و«باب» و«قسم» هي من المقاييس المعتمدة في تمييز الوحدة « كتاب» من باقي الوحدات المنضوية معها ضمن نفس الصّنف وإن كان لـــ ن. فلو (N.Flaux) ود. فان دي فلد(D.Van de Velde) مقاييس أخرى في تصنيف «الأسماء» تنبني على مجموعة من الثنائيات أهمّها في رأي الباحثتين ثنائية (مجرّد Abstrait/ ملموس Concret) وثنائية (منعدّ dénombrable / غير منعدّ indénombrable (وثنائية (حيّ animé/ غير حيّ inanimé) وإن كانت هذه الثنائية من خواصّ الكائنات الحيّة من البشر ومن غير البشر[١].

المهم في هذا السياق أنّ للـــ«كتاب» مجالا رئيسيا هو مجال «الآثار المكتوبة المعبّرة عن مضمون مّا» كما في (٧):

(٧) [الكتابُ قيّم] (نفيس، مفيد، مهمّ للغاية، ذو محتوى...)

ومجالات أخرى يمكن أن ينصرف إليها أيضا بالاستعمال كما في قول القائل (٨):

(٨) [ثمن الكتاب مائة دينار].

فيصبح مجال «الكتاب» بهذا الاعتبار مجال «البضائع» ويتحدّد تبعا لذلك بوحدات من قبيل «باع» و«اشترى» و«مال» و«سوق» و«ثمن»... وفي هذا ما يدلّ على أنّ اكتساب وحدات اللّسان مرتبط ارتباطا وثيقا بمبدإ تجميع الوحدات انطلاقا ممّا تتميّز به من خصائص دلالية وتركيبية[٢].

غير أنّ اعتبار نظرية «أصناف الأشياء» نظريّة مفيدة في تعليم العربية لا يحجب في نظرنا الصّعوبات التي يمكن أن تعترض المتعلّم بالعودة إلى مكتسبات هذه النّظرية وهو ما سنعمل على إبرازه في العنصر الموالي من البحث.

1- Les Noms en Français : esquisse de classement

٢- يذكر في هذا السّياق أنّ تجميع الوحدات بالعودة إلى مسألة القرابة الدّلالية هو المبدأ الذي اعتمدته بعض النّظريات المهتمّة بنظريّة الحقول الدّلالية وبالصّناعة القاموسية. فالوحدة المعجمية تتحدّد وتُصنّف بالنّظر إلى قاعدة دلالية تكوّن المجموعة أو الحقل الدّلالي. فالوحدات المعجمية من قبيل: «طاولة» و» سرير» و»كرسي» و»خزانة» تكوّن حقل «الأثاث» فيما تكوّن وحدات من قبيل:» مطر « و»ثلج» و»بَرَد» و»ضباب» و»عاصفة» و»زوبعة»...حقل «الظواهر المناخية»، يمكن التوسّع في هذه المسألة بالعودة إلى : إيغور مالتشوك وأندري كلاس وآلان بولغار، مقدّمة لمعجميّة الشرح والتأليفية، تر. هلال بن حسين، المركز الوطني للترجمة، تونس ٢٠١٠، ص ٣٤٠ وما بعدها.

٤ - صعوبات تعلّم العربية لسانا ثانيا باعتماد مفهوم «أصناف الأشياء»:

يأتي هذا العنصر لبيان بعض نقائص النّظرية المعتمدة في تعليم الألسن عموما وتعليم العربية لسانا ثانيا على وجه الخصوص. فعلى الرغم من أهميّة نظرية «أصناف الأشياء» في تنمية كفاية المتعلّم التواصلية بتمكينه من تنمية رصيده المعجمي ومن استعمال الوحدات استعمالا سليما يمكّنه من التّعبير عن أغراضه فإنّ تلك النّظريّة لم تتمكن، من النّاحية التعليمية على الأقلّ، من السيطرة على بعض الظواهر اللّسانية الأساسية التي يمكن إدراجها من ضمن صعوبات التعلّم، ومنها على وجه الخصوص ظاهرة «التكلّس» (Figement) وظاهرة «التعدّد الدّلالي» (Polysémie). وهما ظاهرتان متّصلتان بما تفيده الوحدات المعجميّة من دلالات.

٤ - ١ التكلّس ظاهرة لسانية ثقافية مجاوزة لما تفيده الوحدات المعجمية من دلالات:

ذكرنا في فقرات سابقة أنّ للمتعلّم القدرة على اكتساب معجم لسان مّا بالعودة إلى مفهوم «الأصناف» الذي يمكّنه من التعرّف على خصائص الوحدات الواقعة تحت نفس الصّنف دلاليا. وهو ما يتجلّى بوضوح في انتقائه المعمولات المناسبة لمسانيدها وإنتاجه جملا مقبولة تركيبيا ودلاليا. إلا أنّ الوحدات المعجميّة لا تعبّر دائما عن معنى واحد يمكن للمتعلّم أن يحافظ عليه في مختلف المواضع التي يجري فيها تلك الوحدة، بل إنّ عددا من الوحدات المعجمية تستعمل في اللّسان ضمن تراكيب مخصوصة تختزل عادة عددا من الخصوصيات الثّقافية لمستعملي ذاك اللّسان. وهو ما يجعل المتعلّم في حاجة ماسّة إلى معرفة تلك الخصوصيات ومحاولة الإلمام بها على نحو يسمح له بالسيطرة على اللّسان الذي يتعلّمه. وتتميّز هذه التراكيب التي توصف بـــ «المتكلّسة» عن «التراكيب الحرّة» في كون معانيها لا تستخلص من «من معاني الوحدات المكوّنة لها»[1]. ومن ثم فإنّ متعلّم (ل٢) يمكن أن يقع في سوء الفهم بسماعه أحدهم وقد استعمل المسند« قرأ» في جملة من قبيل: «قرأ له ألف حساب»، وهو من العامّية التّونسية ومن بعض العامّيات الأخرى، بما أنّه سيعمل على استخلاص معنى التركيب من معاني الوحدات المكوّنة له على الرغم من كونه من التراكيب التي لا صلة لمعناها بمعاني الوحدات المكوّنة له.

1-Gross G ; Les expressions figées en français : Noms composés et autres locutions . Paris : Ophrys ;1996

والأمر نفسه بالنّسبة إلى جملة: « عاد بخفّي حنين» التي تستعمل في التّعبير عن «الخيبة» أو «الفشل»، مع أنّه لا يوجد في تركيب الجملة ولا في الوحدات المكوّنة لها ما يدلّ على «الخيبة» أو «الفشل» كما أنّه لا يوجد ما يدلّ على معنى «الهزيمة النّكراء» في قول القائل من الدّارجة التونسية: «كلا ما ياكل الطبل نهار العيد». ولذلك فإنّ هذا الصّنف من التراكيب الذي يختزل بعض الخصوصيات الثّقافية يمثّل صعوبة حقيقية في تعلّم الألسنة. وقد يكون من بين الأسباب التي دعت بعض الدّارسين إلى الحديث عن محدودية المقاربات المعجمية في التّعليم على الرغم مما حقّقته من نجاحات في التّعليم المستعين بالحاسوب[١].
ولا يعني هذا الموقف الذي يؤسّس به أصحابه إلى أهميّة القدرة النحوية الطبيعية في تعليمية الألسن، أنّ نظرية «أصناف الأشياء» قد أهملت هذا الصّنف من التّراكيب، بل إنّ تركيزها على معالجة الألسنة آليا، وهو من المبادئ الأساسية التي انبنت عليها النّظريّة، قد جعل المقاربة التّعليمية المتّصلة بها في حاجة إلى إيجاد خطط تعليمية تمكّن المتعلّم من تمييز التراكيب المتكلّسة ومن الوصول إلى مرحلة الاكتساب الحقيقية. وهو ما يمكن استخلاصه من المقترحات التطبيقية المتّصلة بالخصائص التحويلية لتلك التراكيب[٢].

المهمّ في هذا الباب أنّ وصف التراكيب المتكلّسة وتمييزها من التّراكيب الحرّة التي يستفاد معناها من معاني الوحدات المكوّنة لها قد قلّص، في رأينا، من صعوبات تعلّم هذه التّراكيب بضبط دلالاتها وتخزينها على نحو يجعلها قابلة للحفظ. غير أنّ التّعويل على طريقة الحفظ للتعرّف على ما تفيده التّراكيب المتكلّسة في لسان مّا- وهي غير قليلة- من دلالات، لا يسمح للمتعلّم بمعرفة مختلف المقامات التي تستعمل فيها. وهي أبرز صعوبات تعلّم هذا الصّنف من التّراكيب الذي يمكن أن يصبح عائقا تعليميا إذا تعدّى الأمر الصّيغة الرّسمية المشتركة وتعلّق بتعليم العاميّات وبالخصوصيات الثّقافية لكلّ مجموعة بشريّة. وهو ما يمكن ملاحظته عند مستعملي اللّسان من الناطقين بالعربيّة لا من النّاطقين بغيرها فحسب. ففي تركيب من قبيل: «حاجة وحويجة» وهو من الدّارجة

١-يمكن العودة بخصوص هذه الملاحظة إلى (الشريف، القدرة التواصلية النحوية واكتساب المتعلّم لتشارط الأبنية والمقامات، ضمن أعمال مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، ٢٠١٦ صص ١٧٣- ٢٣٣.

٢-يمكن العودة بخصوص الخصائص التحويلية للتراكيب المتكلّسة إلى (فرانك نوفو، قاموس علوم اللغة، تر. صالح الماجري، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠١٢، صص ١٨٦- ١٨٧).

التونسية، لا يمكن لمن لا يعرف العامّية التونسية عادة معرفة معناه لما يشتمل عليه من خصوصية ثقافية. وكذا الأمر بالنسبة إلى التركيب المعادل له من الدّارجة السعودية: «حجّ وبيع مسابح» الذي يعني جيّدا ما يعنيه. ولذلك فإنّ تعلّم لسان مّا يظلّ مشروطا بمعرفة الرّصيد المعجمي لذاك اللّسان ومعرفة مختلف ضروب التعلّق المحدّدة للأبنية النحوية. أمّا التمكّن من اللّسان فيقتضي، فضلا عمّا تقدّم، ضرورة الوعي بالخصوصيات الثقافية التي تنعكس في اللّسان باعتباره نتاج اختيارات جماعية.

٤-٢: أثر «التعدد الدلالي» في الحدّ من سرعة الاكتساب:

التعدّد الدّلالي خاصيّة من خصائص الوحدات اللّسانية تتلخّص في تعبير الوحدة المعجميّة الواحدة عن أكثر من دلالة. ويتمّ تمييز دلالتها الأساسية بوصفها عادة بالمعنى الحقيقي في حين توصف باقي الدّلالات بالمعاني المجازية إذا كانت من قبيل الاستعارات أو المجازات. وتأتي تلك الخاصيّة في مقابل «أحاديّ الدّلالة» (monosémie) وهي صفة الوحدة المعجميّة التي تفيد معنى واحدا وواحدا فقط[١]. وقد مثّلت هذه الخاصّية، خاصيّة التعدّد الدّلالي، إشكالا وصفيا في الصّناعة القاموسية تعلّق بكيفية ترتيب مداخل القاموس. وبقطع النّظر عن الجهود التي بذلها اللّسانيون لإيجاد منهجيّة وصفيّة قادرة على فكّ هذا الإشكال حتى تتيسّر معالجة هذا الصّنف من الوحدات آليا، فإنّ «التعدّد الدّلالي» يمثّل صعوبة تعليمية لدى متعلّمي (ل٢) خاصّة. وتتمثّل هذه الصّعوبة في عدم قدرة المتعلّم على الإلمام بمختلف دلالات الوحدة المعجمية فضلا عن صعوبة إلمامه بالعلاقات المتحكّمة في دلالات تلك الوحدة خاصة إذا كانت العلاقة، كما ذكرنا أعلاه، من قبيل «الاستعارة» أو «الكناية». ولذلك فإنّ فهم جملة مّا في هذا السيّاق، يظلّ متوقّفا على معرفة المتعلّم لطبيعة العلاقة بين دلالة الوحدة في الجملة ودلالتها المجازية.

وقد مثّل فرانك نوفو (Franck Neveu)، وهو يعرّف التعدّد الدّلالي، لهذا الضّرب من العلاقات بالوحدة المعجمية «درع» التي تفيد: درع١: «جزء يغطّي الصّدر ممّا يلبسه الجندي وقاية من السّلاح»، ودرع٢: «موقف معنوي يقي من الآلام والأضرار

١- يمكن التوسّع في هذه الثّنائية بالعودة إلى:
J. Picoche, Structures sémantiques du lexique Français , Paris : Nathan, 1986

المعنويّة»[١]، ونبّه إلى أهمّيّة العلاقة بين الدّلالتين في فهم معنى الجملة حين شدّد على ضرورة تنبّه مستعمل اللّسان إلى صلة «الموقف المعنوي» بـ «الجزء الذي يغطّي الصّدر ممّا يلبسه الجندي» وهو من الأشياء المادّية. والأمر نفسه بالنّسبة إلى الوحدة المعجمية «فيروس» (VIRUS)، وهي من الوحدات الدّخيلة من اللّسان الفرنسي، فهي مستعملة في عدد من السياقات ودلالاتها مترابطة استعاريا كما في الأمثلة الموالية التي استدلّ بها أ. بولغار (Alain Polguère) على أهمّيّة رابط الاستعارة في التفريق بين مختلف تلك الدلالات[٢]:

(٨) [أصيبت بفيروس الأنفلونزا] =

«elle a attrapé le virus de la grippe»

(٩) [التقطت (أصيبت بــ) فيروس اللّسانيات]=

«elle a attrapé le virus de la linguistique»

(١٠)[أصيب القرص الصلب في حاسوبه بعدوى فيروس معلوماتي]=

«le disque dur de son ordinateur a été infecté par un virus informatique»

المهمّ في هذا السّياق أنّ خاصيّة «التعدّد الدّلالي» تبدو من صعوبات تعلّم الألسنة عموما والعربيّة على وجه الخصوص. فالمتعلّم يحتاج فضلا عن تنمية رصيده المعجمي من اللّسان، إلى الإلمام بدلالات الوحدات متعدّدة الدلالة والتعرّف على ما يربط بينها من علاقات حتّى تصبح بمثابة القواعد الضمنية الكامنة في ذهنه والمسيّرة لمخاطباته وأقواله دون أن تكون صريحة عنده[٣]. غير أنّه غالبا ما يتعذّر على متعلّمي العربيّة النّاطقين بغيرها الإلمام بمختلف تلك العلاقات لما يقتضيه «الحصر» و«التوسّع» و«المجازات» بمختلف أنواعها، وهي من روابط دلالات الوحدة الواحدة، من قدرات قد تغيب على

١- فرانك نوفو، قاموس علوم اللّغة، ص ١٤٦.

٢-آلان بولغار، المعجمية وعلم الدّلالة المعجمي: مفاهيم أساسية، تر. د. هدى مقنّص، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠١٢ص ٢٣٠.

٣- يمكن قياس تلك القدرة بمدى إلمام المتعلّم بالجوانب التخاطبية والتداولية والتفاعلية لكون الوظيفة التواصلية للغة: «تفرض على المتكلمين واستعمالاتهم جملة من القيود تترك أثرها في الكلام من قبيل شخصية المتخاطب وظروف تخاطبه ونوع الأثر المرجوّ تحقّقه والوظيفة المنوطة بالكلام» (شكري المبخوت، نحو الجملة ونحو النّصّ مدخلا إلى بناء منهج اللّغة العربيّة بالمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، ضمن مؤتمر مناهج اللّغة العربيّة: آفاق التّجديد والتّطوير، البحرين ٢٠٠٤).

مستعمل العربيّة لسانا أوّل. ولذلك فقد تحول هذه الخاصيّة، خاصيّة «التعدّد الدّلالي» دون تمكّن المتعلّمين من تسريع عمليّة الاكتساب ومن التّواصل باللّسان على نحو يكفل لهم الإلمام بمختلف الجوانب التداولية والتفاعلية.

وقد اهتمت أغلب المقاربات المعجمية النّحوية بهذه الخاصيّة بهدف السّيطرة عليها وصفيا، ونصّت المقاربات التعليمية المتّصلة بها ضمن أنشطتها التعليمية على الجوانب التكراريّة التي ترسّخ في الأذهان ما يربط بين دلالات الوحدة المعجمية الواحدة من علاقات. غير أنّ تنوّع المقامات التواصليّة الواقعية منها والمحتملة قد زاد عملية الاكتساب تعقيدا وخاصة لدى النّاطقين بغير العربيّة. ويبدو أنّ صعوبة التّعامل مع «التعدّد الدّلالي» تعليميا قد تجاوزت المقاربات المعجمية النّحوية إلى مختلف المقاربات المهتمّة بتعليم الألسنة وهو ما جعلها، في رأينا، عائقا من بين العوائق التعليمية التي تحتاج إلى دراسة علمية موضوعية تبرز ما في المحاولات السائدة من نقائص وتطرح بدائل إجرائية تساعد في تسريع الاكتساب وتحقيق التواصل السليم وتدعم في الوقت ذاته، النّظريّة الأنسب في تعليم الألسنة.

خاتمـة البحث:

حاولنا في هذا البحث الاستدلال على وجاهة مفهوم «صنف» في تعليم العربية لسانا ثانيا. وقد قادنا الاهتمام بالمفهوم ضمن نظريّة «أصناف الأشياء» إلى الاهتمام بمفهوم آخر لا يقلّ عنه أهميّة في تحديد مظاهر اهتمام النّظريّة بالمقامات التواصليّة وهو مفهوم «مجال». وقادنا الوعي بأهميّة المفاهيم اللسانية تعليميا إلى البحث عن فوائدها الإجرائية فبدت لنا وجاهة المقاربة المعجميّة التعليمية المنبثقة عن هذه النظريّة. وقد ازدادت تلك الوجاهة وضوحا بالعودة إلى الأطر المعرفية والمنهجية التي أسهمت في بروزها. فقد استقرّ في أغلب الدّراسات المهتمّة بنظريات اكتساب اللّغة وتعلّمها أنّ هذه المقاربة المعجمية في التعليم قد انبنت على الجمع بين الأسس النّظريّة اللّسانية العامّة والمقترحات التطبيقية المتّصلة بتعليم الألسنة. فكان لهذا التلاحم أثرُه البيّن في عملية الاكتساب التي يعوقها عادة، الفصل بين المبادئ النّظريّة العامّة والمقاربات التطبيقية التي تولي عناية صريحة بالكفاية التواصلية للمتعلّم.

ونظرا إلى اتّساع مجال البحث في هذا الباب، فقد وجّهنا النّظر إلى الأسس المفهوميّة العلميّة والتّعليميّة بالخصوص بحثا عن الدّور الذي يمكن أن تؤديه في تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلّمي العربية النّاطقين بغيرها. وقد بدا لنا أنّ الانطلاق من نظريّة «أصناف الأشياء» وما تنبني عليه من مبادئ في التعليم، كفيل بأن يسهم في تسريع اكتساب المتعلّمين على نحو يجعلهم ذوي قدرات تواصلية كافية. وقد حاولنا تبرير أهميّة هذ المقاربة النّحوية القائمة على المعجم انطلاقا من تصوّر أصحابها للجملة باعتبارها وحدة نحوية دنيا ووحدة خطابية تتجاوز جملة النّظام لتكون بالنّظر إلى مفهوم «مجال»، جملة خطابيّة منجزة بغضّ النّظر عن تعدّد المقامات وتنوّعها.

غير أنّ تركيزنا على هذه المقاربة وبحثنا عن وجوه الاستفادة منها في تعليم العربيّة لسانا ثانيا لا يعني أنّها المقاربة المثلى التي لا يمكن التعويل على غيرها من المقاربات في تسريع الاكتساب وجعل المتعلّم قادرا على التّواصل باللّسان الذي يتعلّمه في المقامات التّواصلية المختلفة. فقد بدت لنا بعض صعوبات تعلّم العربيّة انطلاقا من هذه المقاربة، ومنها حاجة المتعلّم إلى معرفة ما تنبني عليه التعابير المتكلّسة من خصائص ثقافية تسمح له باستعمالها في سياقاتها المناسبة لها، وحاجته إلى أن يتمثّل ذهنيا العلاقات الرّابطة بين دلالات الوحدة المعجميّة متعدّدة الدّلالة حتّى يتمكّن من توفير أكبر عدد ممكن من الخيارات اللّغويّة المسموح بها في اللّسان. وهما من صعوبات التّعليم التي تشترك فيها عديد النظريات ومن الأسباب الكافيّة للاستفادة من مختلف النماذج اللّسانية في وضع مقاربة تعليمية تضمن تماسك الأنظمة اللّسانية المختلفة وتحقّق الأهداف المرجوّة من تعليمها.

المراجع

(أ) العربيّة والمعرّبة:

- بن غربية (عبد الجبار): (٢٠١٠) مدخل إلى النحو العرفاني: نظريّة رولاند لانقاكر، دار مسكلياني للنّشر، تونس.

- بوحوش (الهادي): (١٩٩٩)، نظريات اكتساب اللغة وتعلّمها ووجوه تطبيقها على العربية، (رسالة دكتورا مرقونة)، تونس، كليّة الآداب بمنّوبة.

- بولغار (آلان): (٢٠١٢)، المعجمية وعلم الدّلالة المعجمي: مفاهيم أساسية، تر. هدى مقنّص، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

- الحمد (ماجد): (٢٠١٥) اللّسانيات ودورها في تعليم اللغة، مجلّة موارد، ٢٠، كلية الآداب بسوسة.

- دنيس (لوبوزان) وميشال ماتيو كولاس، مقدّمة لأصناف الأشياء، تر. ناجي منتصري، ضمن إطلالات على النظريات اللّسانية في النصف الثاني من القرن العشرين، المجمع التونسي للعلوم والفنون والآداب بيت الحكمة، ٢٠١٢.

- الشريف (محمد صلاح الدين): (٢٠١٤) بعض الأسس النظريّة لمقاربة نحوية عامّة تعليمية توحّد مختلف القدرات اللسانية في استعمال العربيّة في التواصل المناسب للمقام، أعمال مؤتمر: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية جامعة الملك سعود.

- الشريف (محمد صلاح الدين): (٢٠١٦) القدرة التواصلية النحوية واكتساب المتعلّم لتشارط الأبنية والمقامات، أعمال مؤتمر: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود.

- المبخوت (شكري): (٢٠٠٤) نحو الجملة ونحو النّصّ مدخلا إلى بناء منهج اللّغة العربيّة بالمرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، مؤتمر مناهج اللّغة العربيّة: آفاق التّجديد والتّطوير، البحرين.

- المجدوب (عز الدّين): (٢٠١٤) مفهوم الوحدة المعجمية في نظرية من المعني إلى النصّ وأثرها في تعليم الألسنة، معهد اللغويات العربية.

- المكّي (سميّة): (٢٠٠٩) مظاهر اللاّتناسق في النّظريّة التوليدية»، مجلّة موارد، عدد١٤، كلية الآداب بسوسة

- مالتشوك (إيغور) وأندري كلاس وآلان بولغار: (٢٠١٠) مقدّمة لمعجميّة الشرح والتأليفية، تر. هلال بن حسين، المركز الوطني للترجمة، تونس.

- نوفو (فرانك): (٢٠١٢) قاموس علوم اللّغة، تر. صالح الماجري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

- الورهاني (بشير):(٢٠٠٩) الأفعال النّاقلة في العربية المعاصرة، بحث في الخصائص الدّلالية والتركيبية، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية بالاشتراك مع كليّة الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة.

(ب) الأجنبيّة:

• Beth Levin,)1993(,English Verb Classes and Alternations, The University of Chicago Press.

• Chomsky (N), (1995) The Minimalist Program, MIT, Massachusetts – london – England.

• Domingue Geneviève ;(2011) Analyse d'un corpus de verbes de Son: étude de leurs fonctionnements syntaxique, lexical et sémantique ;Université du Québec à Montréal, 2011

• Dr. Duleim Massoud AL-Qahtani,(2004) Semantic Valence of Arabic Verbs, Librairie du Liban Publishers.

•Gross Gaston. (2012) : Manuel d'analyse linguistique : Approche sémantico-syntaxique du lexique, Presses Universitaires de Septentrion; France.

• Gross G ; Les expressions figées en français : Noms composés et autres locutions . Paris : Ophrys ;1996

• Gross Maurice, (1979) : On the failure of Generative Grammar, Language

Vol.55 N,4 pp 859- 885.

• Leaver, B. L,& Shekhtman, B. (2002).Principles and practices in teaching Superior Level Language Skills. New York, Cambridge University Press.

• Le Pesant D.)2001(: «Suggestions méthodologiques pour une typologie des classes de méronymes ».SCOLIA, Université des sciences humaines Strasbourg.

• Le Pesant Denis & Michel Mathieu Colas.)1998(" Introduction aux classes d'objets", Langages 1998, n.131,pp 6-33.

• Mejri Salah (2007) : « Le traitement automatique de l'arabe : traduction et enseignement ». Tarjama. Quels fondements pour la didactique de la traduction arabe?, Langues et cultures, Anckaert Philippe, El Qasem Fayza, Walravens Jan, (éds), Céfal, Liège, pp. 57-66.

• Picoche. J,(1986) Structures sémantiques du lexique Français , Paris : Nathan, 1986.

المحور الثاني
عناصر ومهارات وإستراتيجيات
حديثة في بيئة اللغة الثانية

النحو المعجمي في تعليم اللغة العربية

أ.د. عبدالعزيز العصيلي

أستاذ اللغويات التطبيقية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث

النحو والمعجم مكونان أساسيان من مكونات اللغة، ومستويان من أهم مستوياتها، وهما الأساس الذي تعتَمد عليه اللغة في تأدية المعنى، الذي هو مشروط بالتكامل بينهما. تبلور هذا التكامل في تعليم اللغات الأجنبية في مذهب عُرف بالنحو المعجمي. وهذه الورقة تهدف إلى التعريف بالنحو المعجمي وخلفيته التاريخية، وعلاقته ببعض النظريات والمذاهب اللغوية، وتطبيقه في تعليم اللغات الأجنبية اللغة، واقتراح تطبيقه في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمساهمة في حل بعض المشكلات التعليمية الناتجة من الفصل بين النحو والمعجم، وتعليم كلٍّ منهما منفصلاً عن الآخر.

مقدمة:

تُصَنّف مستويات اللغة إلى أربعة، هي: المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى التركيبي أو النحوي، والمستوى المعجمي أو الدلالي. وتحت هذه المستويات الأربعة مستويات أخرى؛ انبثقت منها، أو ارتبطت بها (ماريوباي، ١٩٩٨: ٤٣-٥٥). وعلى الرغم من أن هذا التقسيم وُضع لأغراض الدراسة والتحليل، وعلى مستوى الجملة، فإنه تعدى تلك الأغراض إلى التأثير في تعليم اللغات عامةً، وتعليم العربية

خاصةً، والاعتماد عليه، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. ظهر هذا التأثير في إعداد المواد التعليمية، وفي طرائق التدريس وأساليبه وإجراءاته، بل في المحصلة النهائية لتعلم اللغة، حتى أصبح تعلم اللغة، في نظر كثير من متعليمها، يعني حفظ عدد من الكلمات المعجمية المفردة واستعمالها في تراكيب نحوية (العصيلي، ٢٠٠٦).

صحيح أن اللغة في ظاهرها كلمات منظومة في تراكيب، لكن هذه التراكيب لا قيمة لها ما لم تؤد وظائفها التواصلية، وإن بنيت بناء نحويًا صحيحًا من الناحية الشكلية، وذلك حين لا تُراعَى فيها القوانين المعجمية، والمفاهيم الدلالية، والاستعمالات التداولية. والكلمة أيضًا لا معنى لها خارج السياق، كما تؤكد النظرية السياقية Context Theory في المدرسة اللغوية الاجتماعية، وكما هو معروف من قبلُ في التراث العربي (عمر، ١٩٩٨: ٦٨، وعبد اللطيف، ١٩٨٣م: ٣٥، ٣٦). فلا بد للتركيب إذن من أن يكون مبنيًا بناء نحويًا صحيحاً، ومؤديًا معنى سليمًا لغويًا، ومتناسقاً سياقيًا، ومقبولاً اجتماعيًا. وتوفر هذه الشروط يتطلب التكامل بين عنصرين لغويين مهمين في تعليم اللغة، ومكوّنين من أهم مكوناتها، وهما النحو والمعجم، وهذا هو الأساس لتكوين المعنى في اللغة (Sinclair, 2000).

هذا الموضوع هو ما سوف أقدمه في هذه الورقة، مقترحًا تطبيقه في تعليم العربية لغةً ثانية، بأسلوب تكاملي، وفقًا للمنهج المعروف بالنحو المعجمي Lexical Grammar، آملاً أن يسهم في حل بعض المشكلات الناتجة من الفصل بين النحو والمعجم. وسوف أشير إلى علاقته ببعض النظريات والمذاهب والاتجاهات اللغوية العامة والتطبيقية، وأركز على علاقته بكل من النحو المعجمي الوظيفي Lexical-Functional Grammar، والمذهب المُعجَمِي Lexical Approach.

أهداف الدراسة:

١-التعريف بالنحو المعجمي، وبيان علاقته ببعض المذاهب اللغوية.

٢-بيان أهميته وفوائد تطبيقه في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

٣-اقتراح تطبيقه في تعليم العربية لغةً ثانيةً أو أجنبيةً.

بين النحو والمعجم:

النحو والمعجم مكونان أساسيان من مكونات اللغة، ومستويان من أهم مستوياتها. فالنحو بمفهومه العام، المعروف بالقواعد grammar، هو الهيكل العظمي الذي يعتمد عليه بناء اللغة، والعمود الفقري الذي يرتبط به كل جزء من أجزاء هذا البناء. والمعجم، بمفهومه العام أيضًا lexis، هو تلك الأجزاء والمحتويات التي تملأ هذا الهيكل العظمي. فالنحو يُطلق ويراد به تأليف المفردات والعبارات ونَظمها لتكوين جملة، وهو علم النظم أو علم التراكيب syntax. ويُطلق النحو أيضًا ويُراد به المعنى العام grammar، وهو القواعد بفرعَيها: الصرف والنحو morphology and syntax. والنحو بهذا المفهوم العام هو المقصود في هذه الورقة، ولاسيما حين يرد وحده غير مقترَن بالصرف، أما حين يرد مع مع الصرف فينحصر حينئذٍ في التراكيب والإعراب، ويستقل الصرف ببنية الكلمة. أما المعجم lexis فيطلق ويقصد به مفاهيم مختلفة؛ منها مفردات اللغة vocabulary، أو متن اللغة، ودراسة هذه المفردات وتحليلها تحليلاً لفظيًّا، أو علم المعجم lexicology. بيد أن المعجم في هذه الدراسة يشمل معنى أوسع من هذا المعنى؛ إذ يشمل جميع الوحدات المعجمية lexical units؛ كالكلمات المفردة single words، والمتصاحبات اللفظية collocations، والتعبيرات الاصطلاحية idiom expressions، والمسكوكات أو العبارات الجاهزة. وقد بني على هذا المفهوم للمعجم مذهب عرف بالمذهب المعجمي Lexical Approach؛ بدأ نظريًّا (Lewis, 2002:a)، ثم طبِّق في تعليم اللغات الأجنبية(Lewis, 2002:b). ولارتباط هذا المذهب بموضوع الدراسة الحالية، واعتمادها عليه؛ سوف أتحدث عنه في مبحث لاحق، بعد الحديث عن النحو المعجمي.

النحو المعجمي Lexical Grammar

النحو المعجمي، كما يبدو من عنوانه، يشير إلى أهمية العلاقة بين النحو بمفهومه العام الشامل للنحو والصرف، الذي يعبَّر عنه بالقواعد grammar، والمعجم lexis بمفهومه الشامل أيضًا لجميع الوحدات المعجمية lexical units، بما فيها المفردات vocabulary، لكنه يركز على الكُتَل المعجمية chunks، إضافةً إلى الجانب الآخر من المعجم وهو المعنى أو الدلالة. وهذا المفهوم للمعجم هو المقصود بهذه الدراسة.

ومِن اللغويين من يميز بين مصطلح: lexical grammar، الذي هو موضوع حديثنا هنا، ومصطلح آخر شبيهٍ به، هو: lexico-grammar. إذ يرى، أنه على الرغم من تشابه المصطلحين، فإن بينهما فرقًا في الدرجة بين المكوِّنَين لهذه العلاقة، النحو والمعجم، أي بين ترجيح أحدهما على الآخر. يتلخص الفرق بينهما في أن الأخير (lexico-grammar) مفهوم نحوي في الأساس، لكنه يُعنى بالأنماط المعجمية ضمن الإطار النحوي، أما في الثاني (lexical grammar) فالعلاقة متعادلة بين هذين المكوّنَين (Sinclair, 2000)، وربما يرجح الجانب المعجمي على الجانب النحوي. ويميز أيضًا بين المفردات في المعجم والمفردات في النحو؛ فهي في الأخير شائعة ترد للتمثيل لمفاهيم تجريدية، في حين أنها في الأول غير محدودة، بل غير شائعة، وهذا ما تظهره المدونات اللسانية، ولعل السبب في ذلك ارتباطها بالكلمات الوظيفية. ويمكن أن يعرّب مصطلح Lexical Grammar إلى: قواعد المعجم، أو: القواعد المعجمية، لكن هذا -في نظري- قد يختلط مع مفهوم القواعد والقوانين التي تحكم صناعة المعجم.

يستعمل هذا المصطلح أيضًا في علوم الحاسب Computer Science واللسانيات الحاسوبية Computational Linguistics، ويقصد به القواعد الشكلية المنظمة للمعجم في الحوسبة اللغوية ولسانيات المدونات Corpus Linguistics، وكيفية تحديد الأمثلة tokens من الأصناف types (Buyya et. al., 2009: 57).

أهمية النحو المعجمي وتطبيقاته:

لم يكن هذا الأسلوب جديدًا في تعليم اللغات الأجنبية، فقد طبق في كثير من برامجها ومناهجها، وأجريت فيه دراسات متنوعة[١]. وقد عُنِيتُ به شخصيًّا حين ظهرت نتائج دراسة أجريتُها قبل سنوات في العلاقة بين المعرفة النظرية بالقواعد والكفاية في الكتابة التعبيرية لدى متعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً. تبين لي من تلك النتائج أن معظم ما يقدم لمتعلمي العربية من موضوعات ومسائل نحوية لا يحتاجون إليها، ولا يستفيدون منها في التطبيق، في حين أنهم في حاجة ماسة إلى موضوعات ومسائل نحوية وصرفية لا

١- من أفضل الكتب التي صدرت في هذا الموضوع في اللغة الإنجليزية كتابان، أحدهما:

Berry, R. From Words to Grammar: Discovering English Usage, 2015.،

والآخر:

Selivan, L. 2018. Lexical Grammar Activities for Teaching Chunks and Exploring Patterns.

تقدم لهم لا بطريقة مباشرة ولا غير مباشرة، ومعظمها لا يستقل بأبواب من أبواب كتب النحو والصرف. من ذلك المطابقة بين ما تجب فيه المطابقة بين عناصر الجملة، وأفعال التعدي واللزوم، واستعمال حروف الجر، واستعمالات (أل)، والتمييز بين التركيب النعتي والتركيب الإضافي. أما النحو المعجمي فهو هو غائب تمامًا عن هذه البرامج وموادها التعليمية (العصيلي، ٢٠٠٧)، سوى بعض الأنشطة التقليدية التي غالبًا ما يركز فيها على كيفية استخدام المعجم. ولهذه المشكلة أسباب متنوعة؛ أهمها الخلط بين النحو العلمي والنحو التعليمي، وعدم التمييز بين ما يحتاجه الناطقون باللغة وما يحتاجه الناطقون بغيرها، وعدم اعتماد المعاجم التعليمية في مناهج تعليم العربية ومقرراتها التعليمية، ونحو ذلك من الأسباب التي لا يتسع المقام لذكرها.

إن تطبيق هذا الأسلوب في تعليم العربية يحمي المتعلم من الفصل بين المعجم والنحو، ويقود المتعلم إلى الأسلوب الطبيعي في اكتساب اللغة، المتمثل في اكتساب الكُتَل اللغوية chunks أولاً، ثم تحليلها، وصولاً إلى القواعد التي تحكمها، وليس العكس (Tang, 2013; Wray, 2002). هذا ما أكدته نظرية الكُتل اللغوية Chunk Theory التي اقترحها باولي وسيدر في الثمانينيات من القرن العشرين (Pawley & Syder,1982). طُبّق هذا الأسلوب في تعليم اللغات الأجنبية، ولاسيما في تعليم اللغة الإنجليزية (Wang, 2017)، وفي مجالات تطبيقة أخرى كتعليم الترجمة translation teaching (Zhao, 2015). وفيما يلي موجز لأهمية النحو المعجمي، وفوائد تطبيقه في تعليم اللغة العربية لغةً ثانية:

١-التكامل بين النحو والمعجم لدى المتعلم؛ ومن ثم فهم النحو والمعجم في آن واحد، بدلاً من تخصيص مواد أو حصص للمفردات وأخرى للنحو (Sullivan, 2018: Ch. 5)، وفي ذلك توفير للجهد والوقت.

٢-تشجيع المتعلم على استعمال الوحدات المعجمية في تراكيب مختلفة، وتنويع الوحدات المعجمية في التركيب الواحد؛ بحسب نوع السياق أو المقام، وطبيعة الموضوع.

٣-الجمع بين أسلوبين مهمَّين من أساليب تعلم اللغات، هما: الأسلوب التنازلي top-down، المتمثل في تعلم القاعدة النحوية ثم التمثيل بوحدة معجمية، والأسلوب التصاعدي bottom-up، المتمثل في تعلم الوحدة المعجمية ثم استعمالها استعمالاً نحويًّا.

٤-مساعدة المتعلم على الطلاقة اللغوية والصحة النحوية في المراحل المبكرة من تعلمهم اللغة؛ حيث تتوفر لديه المادة المعجمية وقواعد استعمالها.

٥-إعطاء المتعلم معنى حقيقيًّا للغة الهدف، وفهمًا عميقًا لما يسمعه أو يقرؤه، خاصة حين يتواصل مع الناطقين باللغة.

٦-إبعاد المتعلم عن الترجمة الداخلية، أو الاستعانة بالمعاجم الثنائية، أو الاعتماد على قواعد النحو النظرية الشكلية.

٧-سهولة التدرج في تقديم كلٍّ من قواعد اللغة ووحداتها المعجمية ودلالاتها حسب مستوى الطالب وقدراته؛ إذ يمكن تطبيقه في الأيام الأولى من المستوى المبتدئ، وسوف تتضح هذه الفائدة في مبحث التطبيق.

٨-المساهمة في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتنوع في أساليبهم في التعلم؛ إذ يراعي من يميلون إلى التحليل النحوي، كما يراعي من يميلون إلى استعمال الوحدات المعجمية.

٩-مرونة التطبيق؛ إذ يمكن تطبيقه وَحدَه بمواد تعليمية منفصلة، مبنيَّةً على مدونة أو مدونات لغوية، أو مكملاً للمواد التعليمية في المنهج المقرر، ضمن أنشطة أحد المقررات.

١٠-سد النقص في القواعد النحوية والصرفية المهمة لمتعلم اللغة الهدف، التي لا تقدم عادةً في كتب النحو والصرف، ولاسيما في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (العصيلي، ٢٠٠٧).

الخلفية التاريخية للنحو المعجمي:

لم تكن العلاقة بين النحو والمعجم وليدة الدراسات اللسانية الحديثة، وإنما كانت معروفة في التراث العربي منذ نشأة علوم العربية. وتكفي الإشارة إلى أن العربية جُمِعت مادةً متكاملةً في نصوص شعرية ونثرية، شملت الجوانب المعجمية والنحوية والأسلوبية والبلاغية، وكان تعلم العربية يعني تكامل هذه الجوانب لدى المتعلم. بل كانت المعاجم شبه نحوية؛ لما تحويه من شواهد وأمثلة نثرية وشعرية، تورَد للتدليل على صحة معنى الكلمة وفصاحتها، لكنها في الوقت نفسه مهمة لفهم اللغة في سياقها، فهي تشبه ما يعرف الآن بالمعاجم السياقية المبنية على مدوّنات لغوية. أما الصناعة المعجمية العربية

المعاصرة فقد أكّدت أهمية التكامل بين المعجم والنحو والصرف، أي إن المعجم يجب أن يحوي معلومات نحوية صرفية كافية لفهم المدخل واستعماله استعمالاً طبعيًّا. وفي هذا الصدد يرى الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري أن الفصل بين النحو والمعجم منهج غير طبيعي، وأن المعجم ليس قائمة كلمات، وإنما هو دراسة للخصائص التي تقدمها المفردات إلى التراكيب، وأن النظر إلى العلاقات بين مفردات المعجم، لا تتعدى العلاقات الدلالية والاشتقاقية، نظر قديم يجب أن يتغير. ويذهب الفهري إلى أبعد من ذلك حين يرى أن الإعراب في النحو المعجمي الوظيفي يجب أن يستند إلى كلٍّ من الوظائف النحوية المعجمية والقواعد التركيبية، ثم الجمع بينهما. (الفهري، ١٩٨٦م: ٦)

ارتبط النحو المعجمي أيضًا ببعض النظريات والمدارس اللسانية العامة، ولاسيما الاتجاهات الوظيفي؛ كالنحو الوظيفي Functional Grammar، والنحو المعجمي الوظيفي Lexical-Functional Grammar. بل إن العلاقة بين النحو والمعجم قد نشأت على يد اللساني الفرنسي غروس موريس في أواخر الستينيات من القرن العشرين، في نظريته التي تعد تطويرًا للنظرية التوزيعية التي اشتهر بها اللساني الأمريكي زيلخ هاريس (عبد الواحد، ٢٠١٤).

اللغوية في اختيار المواد التعليمية الأصيلة، بل إنه اعتمد عليها اعتادًا شبه كلِّيٍّ. وإن العناية بالمدونات اللغوية corpora أما في المجالات التطبيقية، ولاسيما في تعليم اللغات الأجنبية، فإن المذهب المعجمي The Lexical Approach هو أهم المذاهب التي اعتمد عليها النحو المعجمي. ففكرة النحو المعجمي، في تعليم اللغة، انبثقت من المذهب المعجمي الذي ظهر في التسعينيات من القرن العشرين، ونبه إلى أهمية المدوناتكانت من أهم الأسباب التي نبهت اللغويين إلى أهمية الربط بين النحو والمعجم، وصعوبة فهم أحدهما دون الآخر، بل إنها يسرت البحث في هذه العلاقة، ووصفها وصفًا علميًّا، خاصة حين أصبح بناؤها وتطبيقاتها آلية ضمن تطبيقات اللسانيات الحاسوبية computational linguistics، حتى أصبحت علماً مستقلاً، عرف بلسانيات المدونات corpus linguistics. نتيجة لذلك كله برزت قواعد نحوية معجمية، لم تكن مدونة في كثير من اللغات، لا في المعاجم ولا في كتب القواعد (Sinclair, 2000). وسوف نرى فيما بعد ضرورة الاعتماد على المدونات اللغوية في تطبيق النحو المعجمي في تعليم اللغة العربية.

ولأهمية المذهب المعجمي، وعلاقته الوثيقة بموضوعنا هذا، بل اعتماده عليه؛ سوف أفرده بحديث خاص، بعد الحديث عن النحو المعجمي الوظيفي، الذي ارتبط بهذا الموضوع أيضًا، وهو حديث الفقرة التالية:

النحو المعجمي الوَظيفي Lexical-Functional Grammar:

نظرية لغوية توليديّة، أو أنموذج نحوي توليدي، طوّره اللغويان الأمريكيان جون بريزنان John Bresnan وورونالد كابلان Ronald Kaplan وزملاؤهما في نهاية السبعينيات من القرن العشرين (Bresnan et. al. 1979; Bresnan, 2001). ينطلق هذا النحو من المعجم أساسًا للبناء النحوي، ويأخذ بالوظائف النحوية أخذًا أوّلِيًّا، ويتخلص من القواعد التحويلية. فتحويل الفعل المبني للمعلوم إلى فعل مبني للمجهول مثلاً، ينطلق من العلاقة المعجمية بينهما بالنظر إلى انتمائهما إلى مدخل معجمي واحد. وفي هذا النحو يقوم المكوِّن المعجمي مقام المكوِّن النظمي في النحو التوليدي، وتُقسَّم فيه البنية النظمية إلى مجموعة من المقوِّمات ومجموعة أخرى من الوظائف[1]. استفاد بعض اللغويين من هذه النظرية في وصف نحو بعض اللغات وصفاً معجميًّا، وحاول بعضهم تطبيقه في تعليم اللغات، وفي النمو اللغوي لدى متعلمي اللغة الثانية تحديدًا، كما فعل بينمان Pienemann في دراساته لاكتساب اللغة الثانية (Pienemann, 1998)، فهو يقدم للباحث آلية لتوزيع العلاقات بين مكونات التراكيب اللغوية.

المذهب المعجمي Lexical Approach:

منهج أو أسلوب في تعليم اللغة، يعتمد على الوحدات المعجمية lexical units بجميع أنواعها أساسًا لاختيار محتوى المواد التعليمية وتنظيمها وتقديمها، بدلاً من الاقتصار على المفردات vocabulary، أو القواعد grammar. والوحدات المعجمية هي: الوحدات أو الأنواع اللغوية التي يتكون منها المعجم، ويطلق عليها lexis أو lexicon. ويفضل بعضُ اللغويين استعمال المصطلح المعرَّب (اللكسيم) بدلاً من المصطلح المركب (الوحدة اللغوية)، خاصة في الحديث عن الوحدات التي تشكل قوائمها مداخل المعجم (عمر، ١٤١٨: ٢٤). وتصنف الوحدات المعجمية إلى أصناف، أهمها:

---

١ لمزيد من الاطلاع على الجوانب النظرية للنحو الوظيفي المعجمي وتطبيقاته في اللغة العربية، يرجع لكتاب الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، ج١، ط٤، ٢٠٠٠.

١ - الكلمات المفردة Words:

هي الصنف المألوف، والأساس الذي تُبنى عليه معظم المعاجم، وتشكل غالبية المواد المعجمية في أي لغة من اللغات. وهي نوعان: كلمات محتوى content words، أو كلماتٌ معجمية، تحمل معنى أو معاني خاصة بها، نحو: رجل وقلم وكَتَبَ ويسافر، وكلمات وظيفية function words أو أدوات وظيفية؛ كحروف الجر، وحروف العطف، وبعض الظروف، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة (Lewis, 2002: 91).

٢-التعبيرات الاصطلاحية Idiomatic Expressions:

وهي أنماط تعبيرية، تتكون من كلمتين أو أكثر، تحولت من معناها الحرفي إلى معنى مغاير، لا يُستَمَد من الكلمات المكونة لها، وإنما يُستَمَد من اتفاق الجماعة اللغوية عليه (حنا وآخران، ١٩٩٧ : ٦١). أطلق اللغويون على هذه الوحدة المعجمية أسماء مختلفة، منها: المصطلحات، والعبارات الاصطلاحية، والعبارات المسكوكة، والتعبيرات الاصطلاحية (بعلبكي، ١٩٩٠م: ١٨٤، ٢٣٥، ٢٣٦). ومن أمثلتها: مات حتف أنفه، ورفع الرجل عقيرته، وأقر الله عينك، وابن السبيل. تتميز هذه التعبيرات بميزات منها: الثبات، وصعوبة التركيب، وتعقيده، وصعوبة الترجمة من لغة إلى أخرى ترجمة حرفية، إضافةً إلى غلبة الطبيعة المجازية على كثير منها.

٣- المتصاحبات اللفظية Collocations:

تعرف المتصاحبات اللفظية، بأنها: «كلمتان أو كلمات ينظر إليها على أنها وحدات معجمية مفردة، مستعملة - بحكم العادة – في ترابط بعضها مع بعض في لغة ما ...» (الدسوقي، ١٩٩٩ : ١). وتقسم من حيث درجة التنبؤ بالمصاحبة، إلى ثلاثة مستويات: المستوى الأول يشمل متصاحبات يمكن التنبؤ بها بقوة، مثل: صهيل الفرس، وعواء الذئب، وخرير الماء، وحفيف الأشجار. والمستوى الثاني يشمل متصاحبات أقل قابلية للتنبؤ، مثل كلمتي: صندوق، وبريد. فالكلمة الأولى يمكن أن تصاحب كلمات أخرى مثل: القمامة، والشكاوى، والزكاة؛ فيقال: صندوق القمامة، وصندوق الشكاوى، وصندوق الزكاة، والكلمة الثانية يمكن أن تصاحب كلمات أخرى مثل: بريد عادي، وبريد مستعجل، وبريد إلكتروني. أما المستوى الثالث فيشمل متصاحبات متنافرة، فلا يقال مثلاً: مواء الكلب، ولا نباح القط، ولا زئير الحمار، كما لا يقال: اركب العصفور،

ولا اشرب اللحم، ولا اقرأ البيت، فهذه مصاحبات عدمية لا وجود لها في لغة الجماعة اللغوية (الدسوقي، ١٩٩٩: ٢٨٣، ٢٨٤).

٤- الكلمات المتعددة Polywords:

وهي عبارة قصيرة مكونة من كلمتين أو أكثر، كل كلمة منها تنتمي إلى أي نوع من أنواع الكلمات، وتحمل معنى عاماً يمكن أن يُدرَك من مجموع معاني الكلمات المكوّنة لها منفردة، وربما لا يكون له علاقة بهذه المعاني. وهذا النوع مما يختلف اللغويون في تحديده وتصنيفه لصعوبة الفصل بين حدوده وعدد كلماته، وكثير منهم يدخله تحت وحدات معجمية أخرى. ومن أمثلته في اللغة الإنجليزية: By the way, on the other hand, of course, put off, look up، ومثله في العربية: وبعبارة أخرى. وتشير بعض الدراسات إلى أن أبرز هذه المجموعة وأكثرها استعمالاً هي العبارة الفعلية أو فعل العبارة، وهو الفعل شبه الجملي phrasal verb/verb phrase (Lewis, 2002a, P. 92).

٥-التعبيرات المقعدة (المقننة) Institutionalized Expressions:

وهي عبارات تستعمل استعمالاً تداولياً pragmatics ضمن سياق يفهمه المتكلم والسامع أو مقام يحدد فيه المعنى بالعمل أو الأداء. وهذه التعبيرات تُقسَّم إلى ثلاثة أقسام فرعية: الأول: لفظ قصير، نحو: not yet, certainly not, just a moment please، والثاني: صدر الجمل، نحو: sorry to interrupt، والثالث: جملة كاملة تعتمد على المعنى التداولي، نحو: Is John there? (Lewis, 2002, P. 95). وهذه التعبيرات شائعة في عربيتنا المعاصرة؛ فحين يقول أحد المتحاورين: لو سمحت، أو عَفْوًا، فغالبًا ما يقصد المعنى التداولي، وهو الاعتراض على حديث محدِّثه، وليس المعنى الحرفي، كطلب السماح له بالحديث، أو نحو ذلك.

٦- التعبيرات الثابتة Fixed Expressions:

وهي عبارات لا يرد فيها لفظٌ إلا مصحوباً بلفظ آخر، ومنها عبارات التحية والتلطف والمجاملة (Lewis, 2002b. P. 9, 10)، مثل: السلام عليكم، صباح الخير، أهلاً وسهلاً، تصبح على خير، لا بأس عليك، الحمد لله على السلامة. وقريب من هذه الوحدة ما أسماه لويس بالتعبيرات شبه الثابتة Semi-fixed Expressions (Lewis, 2002b. P. 11). وهذان النوعان يمكن أن يُصَنَّفا ضمن التعبيرات الاصطلاحية أو المتصاحبات، وكلاهما

يتداخل مع الكلمة المتعددة المُبيَّنة في الفقرة (٤).

٧-التضام **Colligation**:

وهو المصاحبة النحوية[1]، أو التلازم النحوي، ويطلق على الكلمات التي يرتبط بعضها ببعض بعلاقات نحوية لا بمعان معجمية، من ذلك عبارات: رغب فيه، ورغب عنه، ورغب إليه، وكل واحدة من العبارات الثلاث تختلف عن غيرها في المعنى؛ فالأولى بمعنى طلبه، والثانية بمعنى كرهه، والثالثة بمعنى استعان به (حسان، ١٩٩٤ : ٣٣١). وعلى الرغم من أن هذه المصاحبة لا تدخل ضمن الوحدات المعجمية التي هي موضوع هذه الورقة، ولم يهتم بها أصحاب هذا المذهب اهتماماً مباشراً، فإن الباحث يرى أهميتَها في تدريس قواعد اللغة الهدف انطلاقاً من النظرة المعجمية التي تقول: إن اللغة معجم مقعَّد لا قواعد معجمية. واللغة العربية غنية بهذه المتصاحبات أو الضمائم في جميع أنواع الكلم من أفعال وأسماء وضمائر وموصولات وخوالف ونحو ذلك (حسان، ١٠٧-١٢٦)، وكذلك اللغة الإنجليزية؛ كما في الجملتين: He agreed to help me, He avoided helping me. فالفعل agreed في الجملة الأولى تبعه فعل مصدري أو مصدر مؤول، والفعل avoided في الجملة الثانية تطلب مصدراً. وقد أطلق تمام حسان على هذا النوع (التلازم) وعده الطرف الآخر للتضام (المصاحبة)، وهو أن يستلزم أحد العنصرين النحويين عنصراً آخر، وأشار إلى أن التضام سمة من سمات التفريق بين أنواع الكلم (حسان،: ٢١٧-٢٢٤). وقد وضع تمام حسان التلازم إزاء ما أسماه (التنافر) حين يتنافى وجود عنصر مع عنصر آخر فلا يلتقي معه (حسان،: ٢١٧-٢٢٤). أما مورتن بنسن (Benson et. al., 1986, P. xxxvii) ومساعدوه فقد قسموا هذا النوع في اللغة الإنجليزية إلى ثمانية أقسام، كل قسم منها يمثل نمطاً، وذلك بحسب ما يصاحب العنصر النحوي من عناصر نحوية أخرى من أسماء وصفات وموصولات وحروف جر ونحو ذلك.

١- مصطلح النحو هنا يشمل النحو والصرف، وثمة مصاحبة صوتية وتعني ورود أصوات مع أصوات معينة وعدم ورودها مع أصوات أخرى.

تطبيق النحو المعجمي في تعليم العربية:

سبقت الإشارة إلى إمكان تقديم النحو المعجمي لمتعلمي اللغة وحدَه، أي في مقرر خاص أو نشاط منفصل، وتقديمه لهم أيضًا ضمن مقرر أو أكثر من المقررات في المنهج. وفي كلتا الحالتين لا بد من الاعتماد على مدونة لغوية أصيلة غير مصنوعة ولا موجهة لمتعلمي اللغة، لكن الاعتماد عليها في الحالة الأولى ينبغي أن يكون أقوى منه في الحالة الثانية. فالمدونة في الأولى هي المرجع في اختيار الوحدات المعجمية ودلالاتها وسياقاتها، أما في الثانية فإن مواد المدونة محكومة بالمنهج أو المقرر الذي يقدم فيه النحو المعجمي؛ من حيث اختيار الوحدات المعجمية، وتحديد كميتها، ومستواها اللغوي المناسب لمستوى المتعلمين.

وأيًّا ما كان الأمر، لابد أن تساير الوحدات المعجمية المختارة التدرج المتبع في المواد التعليمية المقررة في البرنامج في الجانبين المعجمي والنحوي على حدٍّ سواء. ويمكن تلخيص اختيار المواد وتنظيمها وتقديمها في الخطوات الآتية:

١-تحدد الأهداف من تطبيق هذا الأسلوب؛ إذ ينبني على هذه الأهداف مستوى اللغة المقدمة. فقد يكون الهدف أكاديميًّا عامًّا، أو أكاديميًّا خاصًّا بمجال معين، وقد يكون للتواصل العام، أو لغير ذلك.

٢-تُحدد الوحدات المعجمية ودلالاتها المناسبة لكل مستوى من مستويات البرنامج، وكذلك الموضوعات والمسائل النحوية والصرفية. وغالبًا ما يرتبط هذا التحديد بالمنهج ومواده التعليمية المقررة في البرنامج، ولاسيما في برامج تعليم اللغة العربية في المعاهد الجامعية، وأقترح أن يكون توزيعها على النحو الآتي:

أ-تقدم الكلمات المفردة وبعض المتصاحبات اللفظية في المستوى المبتدئ، وتشرح قواعدها بأسلوب مبسط، واستعمالات شائعة، ودلالات محدودة.

ب-تكثف المتصاحبات اللفظية في المستوى المتوسط، ويضاف إليها الكلمات المتعددة، وبعض العبارات الاصطلاحية، وقليل من الأمثال السائرة.

ج-أما المستوى المتقدم، فتقدم فيه الأمثلة السائرة، مع التوسع في شرحها، وكذلك الكلمات المقننة.

د-أما التضام أو التلازم النحوي فيقدم في جميع المستويات، مع مراعاة التدرج فيه حسب المنهج النحوي المقرر في البرنامج، سواء قدم بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.

٢-تُختار المدونة أو المدونات اللغوية المناسبة للمستوى الذي سوف تقدم فيه الوحدات المعجمية والموضوعات النحوية، ويحدد المقرر الذي سوف تقدم فيه هذه الوحدات فيه أو ترتبط به.

٣-تُصنف الوحدات المعجمية المستهدفة، في كل مستوى، تصنيفًا معجميًّا نحويًّا؛ ينطلق من الوحدات المعجمية أساسًا للمادة اللغوية، وينتهي بالموضوعات النحوية الصرفية في الشرح والاستنتاج. أي إن الوحدات المعجمية المستهدفة تصنف حسب المكونات النحوية؛ كأقسام الكلم، ونسق الجملة، والأدوات الوظيفية، والوظائف النحوية، نحو ذلك، ثم تصنف هذه المكونات تصنيفًا رأسيًّا داخل كل مكون أو مجموعة.

٤-تُصنف الوحدات أيضًا بحسب المهارة المناسبة لها؛ فبعضها يستعمل في المهارات الشفهية، وبعضها في المهارات التحريرية، وقد يغلب على بعضها الفهم، في حين يغلب الاستعمال على البعض الآخر. ثم تربط كل مجموعة بالمقرر المناسب لها؛ كمقرر القراءة، أو مقرر الكتابة، أو مقرر فهم المسموع، أو المحادثة.

٥-يسلك المعلم الأسلوب التصاعدي bottom-up في تقديم مادته؛ فينطلق من الجزء إلى الكل، والجزء هنا هو المثال، الذي هو الوحدة المعجمية، والكل هو القاعدة، بيدَ أن هذه القاعدة لا تشرح بطريقة نحوية، وإنما تقدم بأسلوب يدرك فيه الطلاب الاستعمال الصحيح للوحدة المقدمة.

٦-يتدرج المعلم في توسيع المعاني والاستعمالات والقواعد للوحدات المعجمية بحسب مستوى الطلاب؛ فقد تقدم الوحدة المعجمية في أكثر من مستوى لكن بمعاني أوسع، واستعمالات أعمق، ولاسيما الاستعمالات المجازية. ويفضل أن تُبسط بعض الوحدات المعجمية في تراكيبها ودلالاتها واستعمالاتها في المستوى المبتدئ.

٧-يُدرب الطلاب على الدخول إلى المدونات اللغوية، وكيفية الاستفادة منها، وطريقة اختيار الوحدات المعجمية، وفهم معانيها واستعمالاتها في السياقات والمواقف المتنوعة. بل إن نجاح تطبيق هذا المذهب يعتمد على المدونات اللغوية، وهي تتطلب تدخلاً من المعلم، ولاسيما في المراحل المبتدئة والمتوسطة، حيث يصعب على المتعلم الدخول إلى هذه المدونات وفهمها (Liu & Jiang, 2009).

٨-يُركِّز على التدريبات اللغوية، ويشجع الطلاب على تنويع الاستعمالات للوحدات المعجمية في المهارات الشفهية والتحريرية.

٩-يُنبه الطلاب إلى الفروق بين هذه الوحدات المعجمية، من حيث طبيعتها ودلالاتها واستعمالاتها، ولاسيما بين الكلمات المفردة والمتصاحبات اللفظية من ناحية، والتعبيرات الاصطلاحية والأمثال السائرة من ناحية أخرى.

١٠-يدرب الطلاب على فهم هذه الوحدات في البرامج المسموعة والمقروءة، واستعمالاتها في الكلام والكتابة، ويشجعون على التواصل مع الناطقين بالعربية، والاستماع إلى البرامج الإعلامية العامة.

١١-يكلف الطلاب بكتابة موضوعات تتضمن هذه الوحدات المعجمية واستعمالاتها وفق قواعدها النحوية والصرفية، واستعمالاتها السياقية، ويكلفون أيضًا بتقديمها في عروض presentations، مع مراعاة المستوى اللغوي الذي تقدم فيه من حيث التنوع والعمق والدقة. ويفضل أن يسجل عرض كل طالب تصويرًا تلفازيًّا، ويعطى صورة منه لمشاهدته مرة أو مرات؛ لمراجعة أدائه، وتصويب أخطائه بنفسه.

المراجع

أولا، المراجع العربية:

- بعلبكي، رمزي منير. معجم المصطلحات اللغوية. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٠م.

- حسان، تمام. اللغة العربية معناها ومبناها. الدار البيضاء: دار الثقافة، ١٩٩٤م.

- حنا، سامي عيّاد، حسام الدين، كريم زكي؛ جرجيس نجيب. معجم اللسانيات الحديثة. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٧م.

- الدسوقي، إبراهيم. «المصاحبة اللفظية وتطور اللغة». القاهرة: مجلة كلية دار العلوم، ع٢٥، يوليو ١٩٩٩م.

- عبد اللطيف، محمد حماسة. النحو والدلالة: مدخل لدراسة المعنى النحوي-الدلالي، ط٢. القاهرة: دار غريب، ٢٠٠٦م.

- عبد الواحد، عبد الحميد. بين النحو العربي واللسانيات الحديثة. بيروت: مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع٤، ٢٠١٤م، ص٩-٢٠.

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. «العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: دراسة ميدانية». جامعة قناة السويس: مجلة كلية التربية، ع٧، ٢٠٠٧م.

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. «المذهب المعجمي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى». جامعة المنيا: تحديات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، المؤتمر الدولي الثالث لكلية الألسن، إبريل ٢٠٠٦م.

- عمر، أحمد مختار. صناعة المعجم الحديث. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م.

- الفهري، عبد القادر الفاسي. المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة. الدار البيضاء: توبقال للنشر، ١٩٨٦م.

- ماريوباي. أسس علم اللغة. ترجمة أحمد مختار عمر، ط٨. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٨م.

ثانيا، المراجع الأجنبية:

- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1986). The BBI Combinatory of English. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Berry, R. (2015). From Words to Grammar: Discovering English Usage. Rutledge: Taylor and Francis.

- Bresnan J. (1982) The Mental Representation of Grammatical Relations. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Bresnan, J. (2001). Lexical-Functional Syntax (First ed.). Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.

- Buyya, R., Selvi, S.; & Chu, X. 2009. Object-Oriented Programming with JAVA: Essentials and Applications. New Delhi: Total McGraw Hill.

- Lewis, M. (2002a). The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward. Hove, England: Hove: England: Language Teaching Publication.

- Lewis, M. (2002b). Implementing the Lexical Approach. Hove: England: Language Teaching Publication.

- Liu, D., and Jiang, P. (2009). “Using a corpus-Based lexico-grammatical approach to grammar instruction in EFL and ESL contexts”. The Modern Language Journal, 93, I, 61-78.

- Pawley A. and Syder F. “Two puzzles for linguistic theory: native like selection and native like fluency [A]” in Richards, J., Schmitt, R. (eds.). Language and Communication [C], London: Longman, 1983. [3] Luo Yan-yan, Research on the College English Teaching.

- Pienemann, M. (1998). Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins.

- Selivan, L. 2018. Lexical Grammar Activities for Teaching Chunks and Exploring Patterns. Cambridge Handbooks for Language Teachers.

- Sinclair, J. (2000). “Lexical Grammar”. Naujoji Metodoloija, 24, 191-203.

- Tang, J. (2013). Input of chunks and Its effects on L2 learners’ listening competency. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 3, No. 7, pp. 1264-1269.

- Wang, X. (2017). “The application of prefabricated chunks theory to English teaching in Newly-built Private Colleges”. Advances in Economics, Business and Management Research, volume 29.

- Wray, A. (2002). Formulaic Language and the Lexicon [M]. Cambridge: Cambridge University Press.

- Zhao Z. (2015). “Chunk Theory-An effective theory for translation teaching[J]. Journal of Qiqihar Junior Teacher’s College, 2015, 4.

تعلم/اكتساب الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية للفاعل المحذوف باللغة العربية

د. حسين عبيدات

كلية الآداب- جامعة اليرموك - الأردن

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في تعلم الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية للخصائص النحوية لمعيار الفاعل المستتر/ المحذوف وخصائصه الخطابية، البراجماتية في اللغة العربية الفصحى. وتفترض هذه الدراسة أن الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية لا يجدون صعوبة في تعلم الخصائص النحوية لمعيار الفاعل المستتر في اللغة العربية بينما يواجهون صعوبة في تعلم الخصائص الخطابية-البراجماتية. وللتحقق من صحة هاتين الفرضيتين تم توزيع تسعين استبانة على ناطقين أصليين باللغة الإنجليزية يتعلمون اللغة العربية في مراكز لغات مختلفة في عمان. وتوزع المشاركون على مستويين لغويين: المستوى المتوسط والذي درس فيه الطلبة اللغة العربية لعام واحد على الأقل في حين ضم المستوى المتقدم طلاباً درسوا اللغة العربية لأكثر من عامين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتحدثين الأصليين للغة الإنجليزية قد تعلموا بسهولة الخصائص النحوية للفاعل المحذوف وحرية ترتيب الجمل بين فعل وفاعل وفاعل وفعل. في المستويين المتوسط والمتقدم، ولكن أظهر طلبة المستوى المتوسط صعوبة في تعلم الأثر في الجمل المصدرية that trace effect. كما بينت الدراسة أن المتعلمين يعتمدون في

ذلك على القواعد الكونية سواء كانت كاملة أو جزئية وقد أظهرت الدراسة أيضاً أنهم لا يواجهون صعوبة في تعلم خصائص موضوع الخطاب والجناس البراجماتي للفاعل المستتر في اللغة العربية الفصحى.

الكلمات المفتاحية: الفاعل المستتر، الاكتساب اللغوي، حرية إقلاب الترتيب، الضمير الدال على الفاعل المحذوف في الجملة المصدرية، موضوع الخطاب، الجناس البراجماتي.

المقدمة:

تُعنى اللغويات بدراسة المعرفة اللغوية للناطقين الأصليين للغة والتي تمكنهم من إنتاج اللغة واستيعابها وقد أورد (Radford 2009) أنَ Chomsky برهن على أن المتحدثين الأصليين للغة يمتلكون معرفة خفيّة للقواعد اللغوية تمكنهم من بناء وفهم التراكيب اللغوية بمستوياتها المختلفة؛ فعلى سبيل المثال يمكن لأي متحدث من أهل اللغة الإنجليزية أن يدرك أنّ نفي جملة

أنا أحب النحو I like syntax هو I don’t like syntax وليس I no like syntax

إضافة إلى ذلك فإنَ قواعد اللغة تبين ما يجب على المرء معرفته لتكون لديه الكفاية اللغوية التي يمتلكها الناطق الأصلي للغة والتي تمكنه من التحدث فيها بطلاقة، مما يعني أن تلك القواعد اللغوية يجب أن تكون قادرة على إنتاج تراكيب صحيحة ومقبولة لدى المتحدث الأصلي للغة وتفسير التراكيب غير الصحيحة (Cutler 2005).

وقد وضع تشومسكي نظرية للقواعد الكونية انبثقت من قواعد لغات محلية لتعمم على باقي اللغات المحلية الطبيعية. ولكن ليست كل المظاهر النحوية هي مظاهر كونية وإلاَ فلن يكون هناك اختلاف في القواعد بين اللغات ولا يعود المرء بحاجة إلى تعلم قواعد تلك اللغات.

وعليه فإنَ تعلم القواعد لن يركِز على المظاهر الكونية التي تشترك فيها اللغات وإنما على المعايير النحوية التي تخص لغة بعينها. ومثال ذلك معيار الفاعل المستتر والذي يمثل إحدى حالتين في جميع اللغات؛ فإما أن تسمح اللغة للفعل المنصرف أن يكون له فاعل مستتر أو أن لا تسمح بذلك (Radford 2009).

واللغات التي يستتر فيها الفاعل هي تلك اللغات التي تسمح بعدم ظهور الفاعل في بعض بناها التركيبيَة. وهناك شروط للترخيص بوجود أثر للفاعل المحذوف في اللغات

التي تسمح بذلك. وهناك أيضا علاقة بين حذف الفاعل وإمكانيَة إخراج الفاعل من جملة مصدرية يسبقها أنّ المصدرية ولكن في اللغات التي لا تسمح بحذف الفاعل هناك أثر لـ أنّ المصدريّة that t التي تدل على أن الفاعل الصريح في الجملة المصدرية لا يمكن إخراجه خارج إطار تلك الجملة متعدياً أنّ المصدرية (complementizer D'Alessandro 2014).

ثانياً: حرية الاقلاب للفاعل في اللغات التي تسمح بحذف الفاعل مسموح بها، بمعنى أن الفاعل يمكن أن يحتل موقعاً بعد الفعل، بينما في اللغات التي لا تسمح بحذف الفاعل فيجب أن يبقى هناك أثر في موقع الفاعل المحذوف في حالة حرية الاقلاب.

ثالثاً: أن يكون هناك ثراء في التوافق كي يرخَص حذف الفاعل في اللغات التي تسمح بذلك.

فاللغات الإيطالية واليونانية وبعض اللغات الرومانسيَة على سبيل المثال هي لغات تسمح بالحذف بشكل مطلق في حين التركيّة والفرنسية والعربية تسمح بحذف الفاعل في الجمل الرئيسة فقط أما الإنجليزية والسويدية والسندية هي لغات لا تسمح بحذف الفاعل إطلاقاً (D'Alessandro 2014).

وفي الوقت الذي تعد فيه الإنجليزية من اللغات التي لا تسمح بحذف الفاعل إلا أنها ترخص ذلك في ثلاثة مواطن: جمل الأمر أو الطلب مثل don't lose your nerve وثانياً في أسلوب غير فصيح يمكن إسقاط الفاعل إذا كان ضميراً في بداية الجملة وغير مؤكد من مثل can't find my pen وثالثاً يمكن حذف الفاعل في جملة غير منصرفة من مثل we would like to stay (Radford 2009، ص ٩٣).

واللغة العربية في المقابل هي من اللغات التي تسمح بحذف الفاعل في الجمل المنصرفة مثل «قرأ الكتاب» وتسمح بحرية الاقلاب بمعنى أن ترتيب الكلام فعل وفاعل وفاعل وفعل هو ترتيب قواعدي سليم مثل: «أحمد فتح الباب» و «فتح أحمد الباب». واللغة العربية لغة ثريّة من حيث المطابقة في التذكير والتأنيث والعدد والجنس التي هي ضروريَة للتعرف على الفاعل المستتر/ المحذوف.

وفي جانب آخر فإن اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلم تلك اللغة في موطنها بينما تعلم اللغة الأجنبية يشير إلى تعلم تلك اللغة في غير بيئتها (Gass and Selinker 2001) واكتساب اللغة الثانية ليس ظاهرة أحادية بمعنى أنه لا يجب على المرء أن يكتسب لغته

الأم أولاً حتى يبدأ في اكتساب اللغة الثانية (Cutler 2005)، وفيما يخص الأشخاص البالغين الذين يتعلمون لغة ثانية فإنَ غرفة الصفَ هي بيئة أكثر ملاءمة لذلك من البيئة غير الرسميّة.

وتكمن قيمة صفوف اللغة الثانية ليس فقط في تدريس القواعد وإنما في المُدخل الأسهل استيعاباً وهو «كلام المدرس» (Krashen 1987). وهناك مراحل مختلفة يتباين فيها تأثير لغة المتعلم الأم على اللغة الثانية. وأولى هذه المراحل هي مرحلة اللا تداخل حيث تكتسب قواعد اللغة الثانية اعتماداً على معايير ومبادىء القواعد الكونية.

وثانيها مرحلة التداخل الكليّ حيث تمثّل قواعد اللغة الأم ما يجسّده المتعلم في اللغة الثانية.

ويعدَ اكتساب الفاعل المستتر/ المحذوف موضوعاً من الموضوعات التي تناولها بالدراسة الباحثون في اكتساب/ تعلم اللغة الثانية. ففي حين أن بعض الباحثين تناول هذا الموضوع من وجهة نظر نحويَة صرفة، تناوله آخرون من حيث الخصائص الخطابية -البراغماتية (Zheng 2014). وفي الوقت الذي برهن (Zheng 2014)، و(White 1985) و (Liceras & Díaz 1999) على أنَ الدارسين قادرون على تعلم الجانب النحوي في معيار الفاعل المستتر/ المحذوف، بين(Sorace & Filiaci 2006) فإنَ المتعلمين يواجهون صعوبة في تعلم المظهر الخطابي-البراجماتي للفاعل المستتر/ المحذوف. وبمعنى آخر ووفقاً لنظرية الواجهة Interface Hypothesis فإنّ النحو التداخلي أكثر صعوبة من النحو المجرد. ويقول (D'Alessandro 2014) إنَ المعايير ترتبط غالباً بالنحو المجرد مما يعني أنَ دراسة الفاعل المستتر/ المحذوف هي مسألة نحوية بشكل أساسي.

الدراسة الحالية:

يهدف هذا البحث إلى دراسة تعلم/ اكتساب الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية لمعيار الفاعل المستتر/ المحذوف في العربية الفصيحة. ويتم ذلك من خلال فرضيتين:

الفرضية الأولى: تقول إنَ الناطقين الأصليين للغة الإنجليزية لن يجدوا صعوبة في تعلم الخصائص النحوية لمعيار الفاعل المستتر/ المحذوف ومنذ المراحل الأولى للتعلم والذي يتضمن الفاعل المحذوف واقلاب الفعل والفاعل والأثر الذي يتركه في الجملة المصدرية.

الفرضية الثانية: وفقاً لنظرية النحو التداخلي تقول الفرضية إنَ الناطقين الأصليَين للغة الإنجليزية سيجدون صعوبة في تعلم الخصائص الخطابيَة-البراجماتيّة للفاعل/ المحذوف في العربية الفصيحة والتي تتضمن موضوع الخطاب والعائد البراجماتي.

وتعد مسألة الدراسة من المسائل الجديرة بالبحث لأنه لم يجر تناولها في دراسات سابقة فيما يخص تعلم اللغة العربية لغة ثانية. كما نأمل أن تسهم في المجال التطبيقي لتعليم العربية.

ولتحقيق ذلك تطرح الدراسة الأسئلة التالية:

١- إلى أيَ مدى يمكن للناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية أن يتعلموا المظاهر النحوية للفاعل المستتر/ المحذوف في العربية الفصيحة؟

٢- إلى أيَ مدى يمكن أن يتداخل معيار عدم جواز حذف الفاعل في اللغة الإنجليزية لدى الناطقين الأصليين للغة الإنجليزية في تعلم اللغة العربية لغة ثانية؟

٣- هل سيواجه متعلمو اللغة العربية لغة ثانية من الناطقين الأصليَين باللغة الإنجليزية صعوبة في تعلم المظاهر الخطابيَة-البراجماتيّة للفاعل المستتر/ المحذوف في اللغة العربية.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على ٩٠ مشاركاً ومشاركة من الناطقين الأصليَين للغة الإنجليزية الذين يتعلمون اللغة العربية في الأردن وجميعهم من البالغين تراوحت أعمارهم بين ١٨ و٤٨ عاماً وهم من جنسيات مختلفة، أمريكيَين وبريطانيَين وكنديَين وأستراليَين. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين من حيث المستوى بناء على المدة الزمنيَة التي درسوا فيها اللغة العربية: المستوى المتوسط ويضم المجموعة التي درست اللغة العربية من عام إلى عامين وعددهم ٤٩ مشاركا ومشاركة.والمستوى المتقدم ويضم المجموعة التي درست العربية لأكثر من عامين وعددهم ٤١ مشاركا مشاركة. أما من حيث النوع فتضم المجموعة ٤٩ مشاركاً من الذكور و٤١ مشاركة من الإناث، وهم جميعاً إما طلبة جامعات في مرحلة البكالوريوس أو طلبة دراسات عليا.

جمع البيانات:

تم الطلب إلى جميع المشاركين والذين كانوا يتعلمون العربية في مراكز مختلفة في عمَان القيام بتعبئة استبانة صممَت لغرض معرفة ما إذا تمكن هؤلاء المشاركون من تعلم الخصائص النحوية والخطابيَة –البراجماتيّة للفاعل المستتر/ المحذوف في العربية الفصحى.

وقد اشتملت الاستبانة على قسمين: قسم يتعلق بالخصائص النحوية للفاعل المستتر/ المحذوف بأشكاله المختلفة وما إذا كان المشاركون يستندون إلى القواعد الكونيَة في إجاباتهم من حيث اعتبار الجمل التي تحتوي على فاعل محذوف صحيحة قواعدياً أم لا أو أنهم يتأثَرون بلغتهم الأم.

أما القسم الآخر من الاستبانة فيتعلق بمدى تعلمهم للخصائص الخطابيَة– البراجماتيّة للفاعل المحذوف ومعرفتهم بها. فعلى سبيل المثال هل من الأفضل وجود الفاعل ظاهراً عندما يكون موضوعاً جديداً للخطاب في حين أن الخطاب القديم يفضل الفاعل المستتر/ المحذوف وأن الفاعل الظاهر في النص مفضل على الفاعل المستتر/ المحذوف في السياق الذي يكون العائد فيه للفعل الهدف يختلف عن العائد للفعل السابق.

النتائج المتعلقة بالخصائص النحويّة:

أظهرت النتائج التي تم تحليلها مدى تعلم الناطقين الأصليّين للغة الإنجليزية للخصائص النحوية للفاعل المستتر/ المحذوف في اللغة العربية، حيث تبيَن أن المتعلمين من المستويين المتوسط والمتقدم لم يجدوا صعوبة في تعلم الفاعل المحذوف/ المستتر من خلال قبولهم للجمل التي لا يكون الفاعل فيها ظاهراً على أنها جمل صحيحة، في حين أن لغتهم الأصليَة لا تسمح بذلك وتعتبرها جملا غير صحيحة قواعدياً. حيث بلغ عدد الطلبة الذين أجابوا إجابات صحيحة في المستوى المتوسط ٤٦ طالباً وطالبة من أصل ٤٩ في حين كان عددهم ٤١ طالباً وطالبة في المستوى المتقدم من أصل ٤١. وهذا يبرهن على الإعتماد على القواعد الكونيَة في التعلم ولم يكن نتيجة تداخل اللغة الأم في اللغة الثانية.

الجدول رقم (١) إجابات الطلبة حسب المستوى فيما يخص تعلم الفاعل المحذوف/ المستتر

مدّة تعلم اللغة العربية	لم يتعلم	تعلم	المجموع
من سنة إلى سنتين	٣	٤٦	٤٩
سنتان فأكثر	٠	٤١	٤١
المجموع	٣	٨٧	٩٠

ثانياً: فيما يتعلق بموضوع الإقلاب (Free inversion) أظهرت النتائج أن المتعلمين من المستويين المتوسط والمتقدم لم يجدوا صعوبة في تعلم ذلك أيضاً. وذلك من خلال قبولهم للجمل التي جاء الترتيب فيها فعل وفاعل والجمل التي جاء الترتيب فيها فاعل وفعل (SV, VS)، علما أن لغتهم الإنجليزية لا تسمح إلا بترتيب واحد هو فاعل وفعل (SV) حيث كان عدد من أجابوا إجابات صحيحة ٤٧ من أصل ٤٩ في المستوى المتوسط و ٣٩ من أصل ٤١ في المستوى المتقدم. وهذا مرة ثانية يدعم فرضيَة الإعتماد على القواعد الكونيَة وليس على نظام اللغة الأم ويوضح ذلك الجدول رقم (٢) تالياً.

الجدول رقم (٢) إجابات الطلبة حسب المستوى فيما يتعلق بـالإقلاب بين الفعل والفاعل

مدّة تعلم اللغة العربية	**لم يتعلم**	**تعلم**	**المجموع**
من سنة إلى سنتين	٢	٤٧	٤٩
سنتان فأكثر	٢	٣٩	٤١
المجموع	٤	٨٦	٩٠

ثالثاً: فيما يتعلق بالأثر الذي يتركه الفاعل المحذوف في الجمل المصدريّة' أظهرت النتائج أن طلبة المستوى المتوسط يواجهون صعوبة في تعلم الجمل المصدرية التي يترك فيها الفاعل المحذوف أثراً مقارنة بطلبة المستوى المتقدم.

وهذه الصعوبة يمكن تبريرها بعدم إدراك الطلبة لمخالفة الأثر في الجمل المصدرية في اللغة العربية الذي يحدث بطريقة تختلف عنها في اللغات التي تسمح بحذف الفاعل.

بمعنى أنه في اللغة العربية يجب أن يتبع أنَ المصدرية اسماً ظاهراً وليس بالضرورة أن يكون الفاعل ويجب أن يكون منصوباً. إضافة إلى ما يتبع أن يمكن أن يكون مفعولا به وهو ما لا يمكن أن يحدث في لغات أخرى تتقيد بـ that trace effect . فقد أظهرت النتائج أن عدد من أجابوا إجابات صحيحة من المستوى المتوسط كان ٢٠ من أصل ٤٩ طالباً وطالبة في حين كان العدد ٤١ من أصل ٤١ طالباً وطالبة مما يعني أن دور القواعد الكونية كان جزئياً مقارنة بالحالتين الأولى والثانية. والجدول (٣) تالياً يوضح ذلك:

جدول رقم (٣)

مدّة تعلم اللغة العربية	لم يتعلم	تعلم	المجموع
من سنة إلى سنتين	٢٩	٢٠	٤٩
سنتان فأكثر	٠	٤١	٤١
المجموع	٢٩	٦١	٩٠

يتضح مما سبق أن متعلمي العربية من الناطقين الأصليين للغة الإنجليزية لم يجدوا صعوبة في اكتساب الخصائص النحوية للفاعل المحذوف وحرية الإقلاب (تبديل الفعل والفاعل) في المستويين المتوسط والمتقدم في حين واجه طلبة المستوى المتوسط صعوبة في التعامل مع that trace effect ، ووقعوا في أخطاء نتيجة لذلك بينما كان الأمر سهلاً بالنسبة لطلاب المستوى المتقدم الذين أظهروا تحسناً كبيراً في هذا الموضوع. كما بينت النتائج أن المتعلمين يعتمدون على معايير القواعد الكونية أكثر من اعتمادهم على اللغة الأم حيث كان كلياً في الحالتين الأولى والثانية في حين كان جزئياً في الحالة الثالثة.

نتائج الخصائص الخطابية- البراجماتية

كان من أهداف الدراسة معرفة فيما إذا كان المتعلمون قد تعلموا الخصائص الخطابية البراجماتية للفاعل المحذوف في اللغة العربية إضافة إلى الخصائص النحوية.

وقد أظهر التحليل النتائج التالية:

أولاً: فيما يخص موضوع الخطاب'أظهرت النتائج أنَ المتعلمين من المستويين المتوسط والمتقدم كانوا على وعي وإدراك لخصائص موضوع الخطاب من حيث أنَه إذا

كان الفاعل موضوعاً جديداً في الخطاب فإنه من المفضل أن يكون ظاهراً.

في حين أنه إذا كان الفاعل قد ذكر في الخطاب سابقاً فإنه من الأفضل أن يكون مستتراً. وقد كان عدد الطلبة الذين اكتسبوا تلك الخصائص ٤١ من أصل ٤٩ في المستوى المتوسط في حين كان عددهم ٣٥ من أصل ٤١ في المستوى المتقدم. وهذا يثبت أن تعلم الخصائص الخطابية- البراجماتية لموضوع الخطاب يمكن أن تدرس في المستوى المتوسط دون صعوبات تذكر والجدول رقم (٤) تالياً يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

مدّة تعلم اللغة العربية	لم يتعلم	تعلم	المجموع
من سنة إلى سنتين	٨	٤١	٤٩
سنتان فأكثر	٦	٣٥	٤١
المجموع	١٤	٧٦	٩٠

ثانياً: فيما يتعلق بالمرجعيّة البراجماتية Pragmatic anaphora' أظهرت النتائج أن الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية في المستويين المتوسط والمتقدم لم يواجهوا صعوبة في تعلم خصائص المرجعيّة التداوليّة حيث كانوا على دراية ومعرفة واعية بأفضلية الفاعل الصريح في السياقات التي يكون فيها العائد على الفعل الهدف مختلف عن العائد على الفعل السابق، حيث بينت النتائج أن عدد الطلبة في المستوى المتوسط الَذين أجابوا إجابات صحيحة ٤٣ من أصل ٤٩ ، بينما كان عددهم في المستوى المتقدم ٣٦ من أصل ٤١ . وهذا يبرهن على أن العائد البراجماتي كأحد الخصائص الخطابية البراجماتية يمكن تعلمه بسهولة في المستوى المتوسط. والجدول التالي (٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

مدّة تعلم اللغة العربية	لم يتعلم	تعلم	المجموع
من سنة إلى سنتين	٦	٤٣	٤٩

مدّة تعلم اللغة العربية	لم يتعلم	تعلم	المجموع
سنتان فأكثر	٥	٣٦	٤١
المجموع	١١	٧٩	٩٠

وفي المجمل، فقد بينت نتائج الخصائص الخطابية- البراجماتية أن الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية يمكن أن يتعلموا موضوع الخطاب Discourse topic والعائد البراجماتي Pragmatic anaphora للفاعل المحذوف في العربية الفصحى. ففي موضوع الخطاب أعطى المشاركون إجابات صحيحة تدل على معرفتهم أنه من الأفضل التصريح بالفاعل عندما يكون موضوعاً جديداً للخطاب في حين يفضل حذف الفاعل عندما يكون قد ورد ذكره سابقاً. والأمر نفسه ينسحب على العائد البراجماتي عندما يكون العائد على الفعل الهدف في السياق يختلف عن الفعل السابق.

كما بينت النتائج أن الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية لم يجدوا صعوبة في تعلم الخصائص النحوية للفعل المحذوف من خلال تصنيفهم للجمل المتعلقة بذلك على أنها جمل صحيحة مستندين إلى القواعد الكونية وغير متأثرين بلغتهم الأم.

وكان الأمر كذلك فيما يتعلق بقلب الترتيب في الجمل free inversion بين فعل وفاعل وفاعل وفعل (SV, VS) . حيث أظهر الطلبة في المستويين المتوسط والمتقدم قدرة على التعلم من خلال قبولهم للترتيبين (SV, VS) متأثرين بالقواعد الكونية وليس بخصائص معايير حذف الفاعل في اللغة الإنجليزية.

وفيما يتعلق بـالأثر العائد that trace effect أظهرت النتائج أن هذا الموضوع شكل صعوبة على طلبة المستوى المتوسط خلافاً لطلبة المستوى المتقدم الذين كانوا أفضل أداءً. ففي الوقت الذي اعتبر فيه طلبة المستوى المتوسط أن جملة مثل «أظن أن الرسالة قرأها» جملة غير صحيحة قواعدياً، اعتبر طلاب المستوى المتقدم أن هذه الجملة صحيحة قواعدياً. وفي هذا الجانب نستدل على أن الاعتماد على القواعد الكونية كان جزئياً فيما كان هناك تداخل واضح للغة الأم.

وهذه النتائج تتفق مع ما ذهب إليه كل من (دياز ١٩٩٩) و(Sorace & Filiaci 2006) (Margaza & Bel 2006) ومع ما جاء في فرضية الواجهة Interface Hypothesis التي

طرحها Sorace & Filiaci والتي تنص على أنَ الخصائص النحوية المحددة يمكن تعلمها باللغة الثانية دون صعوبات.

في حين لم تتفق النتائج مع ما جاء في دراسة (La Fond 2001) ودراسة (Isabelli 2004) اللَتان نصَتا على أنَ المتعلمين للغة الثانية لا يواجهون صعوبة في تعلم الفاعل المحذوف وقلب الترتيب بين الفعل والفاعل، في حين يواجه المتعلمون صعوبة في تعلم الأثر في الجمل المصدريّة that trace effect حتى في المستوى المتقدم ولا يظهرون تحسناً يذكر في هذا الجانب وهو مخالف لما أظهرته هذه الدراسة.

كما أظهرت الدراسة أن الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية يعتمدون كلياً أو جزئياً على معايير القواعد الكونية في تعلمهم لخصائص الفاعل المحذوف وهو ما يتفق مع دراسة(Alfaifi 2015) و(Obeidat 1995) حيث جاء في الدراسة الأخيرة أن الاعتماد على اللغة الأم يكون في أدنى مستوياته عند تعلم اللغة العربية حتى في المستويات الدنيا.

ويمكن تبرير عدم مقدرة الطلبة وخاصة في المستوى المتوسط على تعلم الأثر في الجمل المصدريّة لعدم معرفتهم أن مخالفة الأثر في الجمل المصدرية violation of that trace effect في اللغة العربية يحدث بطريقة مختلفة نوعاً ما عن غيرها من اللغات التي تسمح بحذف الفاعل. ففي العربية يجب أن يتبع أنَ المصدرية اسم صريح (NP)وهذا الاسم ليس بالضرورة أن يكون الفاعل؛ فلربما كان مفعولاً به وهو ما لا يحدث في لغات أخرى تطبق ما يعرف بالأثر في الجمل المصدرية that trace effect (Al-Tamimi 2015).

الخصائص الخطابية- البراجماتية:

أظهرت النتائج لهذه الدراسة أن متعلمي العربيّة من الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية لا يتعلمون الخصائص النحويّة للفاعل المحذوف فقط وإنما يتعلمون أيضاً الخصائص الخطابيّة-البراجماتية أيضاً ولا يجدون صعوبة في ذلك.

ففيما يتعلق بالفاعل عندما يكون موضوع الخطاب لم يجد المتعلمون من المستويين المتوسط والمتقدم صعوبة في ذلك وأدركوا أن الفاعل الصريح يُسْتحسن أن يكون ظاهراً عندما يكون هو موضوع الخطاب بينما يمكن أن يكون مستتراً عندما يكون قد ورد ذكره سابقاً. فعلى سبيل المثال أدرك المتعلمون أن فاعل صار وظيفيَا في «فانتفض العفريت وصار دخاناً صاعداً» قد حذف لأنه ورد ذكره سابقاً.

أما فيما يتعلق بالعائد التداولي Pragmatic anaphora وخصائصه فقد أدرك المتعلمون من المستويين المتوسط والمتقدم أن الفاعل يجب أن يكون ظاهراً في السياق الذي يكون فيه العائد على الفعل الهدف مختلفاً عن العائد على الفعل الذي سبق ومثال ذلك «فرجع الملك يونان وتسارعت الفراشون». ففاعل الفعل «تسارعت ظاهر لأنه مختلف عن فاعل الفعل «رجع» ولم يجد المتعلمون في المستويين صعوبة في ذلك.

وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع ما ذهب إليه (Allen 2000) و(Hughes & Allen 2006) الذين برهنوا على أن الخصائص الخطابيّة- البراجماتية تلعب دوراً مهماً في ظهور الفاعل من عدمه في السياق. فعندما يكون الفاعل جديداً أو يقدم معلومة جديدة يكون دائماً ظاهراً. وتتفق النتائج أيضاً مع ذهب إليه (Serratrice 2005) من أن الفاعل عندما لا يقدم جديداً في السياق يكون مستتراً أو محذوفاً في اللغات التي تسمح بذلك.

من جهة ثانية، اختلفت نتائج الدراسة مع ما ذهب إليه(Sorace & Filiaci 2006) أصحاب فرضية الواجهة Interface Hypothesis والتي تنص على أنه عندما ترتبط الخصائص النحويّة بمجالات عرفانيّة يكون من الصعب على المتعلمين تعلم ذلك أو اكتسابه في حين أن متعلمي العربيّة من الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية في هذه الدراسة لم يجدوا صعوبة في ذلك كما أظهرت النتائج.واختلفت النتائج أيضاً مع ما ذهب إليه (LaFond 2001) من أن التداخل بين النحو والخطاب ليس معيارياً.

كما لم تتفق النتائج مع ما ذهب إليه (Zheng 2014) من أنَ المتعلمين يجدون صعوبة كبيرة في تعلم الخصائص الخطابية- البراجماتية للفاعل الظاهر والفاعل المحذوف في اللغة. وربَما أنَ النتائج غير المتوقعة لهذه الدراسة وقدرة المتعلمين على اكتساب الخصائص الخطابيّة-البراجماتية يفسره ما ذهب إليه (Krashen 1987) من أن أداء المتعلمين في الغرفة الصفية يكون أفضل بكثير ممن يتعلمون اللغة بطريقة غير رسمية من البالغين. وأن القيمة لاتكمن فقط في تدريس النحو وإنَما في كلام المدرس ”Teacher talk“ أيضا؛ هذا المُدْخل التعليمي الذي يجد المتعلمون سهولة في استيعابه.

الخاتمة:

ركزت هذه الدراسة على تعلم الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية للفعل المحذوف في اللغة العربيّة، وبرهنت على أن هؤلاء المتعلمين لم يجدوا صعوبة في اكتساب الخصائص النحوية للفاعل المحذوف حتى في المراحل الأولى باستثناء الأثر في الجمل المصدرية that trace effect التي واجه المتعلمون من المستوى المتوسط صعوبة في تعلمها في حين أظهر المتعلمون من المستوى المتقدم تحسناً كبيراً في تعلمها.

كما أظهرت النتائج أن المتعلمين للغة العربيّة من الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية يعتمدون في تعلمهم للخصائص النحويّة للفاعل المحذوف على معايير القواعد الكونيّة وليس على لغتهم الأم التي لا تسمح بحذف الفاعل إلا في حالات محددة وهو ما يعزز فرضية الاعتماد على القواعد الكونية في تعلم/ اكتساب اللغة الثانية وليس على التداخل من اللغة الأم.

كما برهنت الدراسة على أن المتعلمين للغة العربية من الناطقين الأصليين للغة الإنجليزية لم يجدوا صعوبة في تعلم الخصائص الخطابيّة-البراجماتية للفاعل المحذوف وكانوا على وعي ودراية بأن الفاعل يكون ظاهراً عندما يكون موضوعاً جديداً في الخطاب وعندما يكون العائد التداولي للفعل يختلف عن الفعل السابق.

وقد بينت الدراسة صحة الفرضيّة الأولى التي ادعت أن الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية لن يجدوا صعوبة في تعلم الخصائص النحويّة للفاعل المحذوف باللغة العربية، في حين أنها برهنت على خطأ الفرضية الثانية التي تدعي أن متعلمي العربيّة يواجهون صعوبة في تعلم الخصائص الخطابيّة-البراجماتية للفاعل المحذوف حيث بينت أن الناطقين الأصليين باللغة الإنجليزية لم يجدوا صعوبة في ذلك ولم يكن هناك تباين في النتائج بين المستويين المتوسط والمتقدم.

كما أظهرت النتائج توافقاً مع نتائج بعض الدراسات النحوية السابقة التي أجريت على لغات غير العربيّة (Zheng 2014)، (Liceras & Díaz 1999)، (Sorace & Filiaci 2006)، واختلفت في نتائجها مع دراسات أخرى (LaFond 2001) و(Isabelli 2004). وهذاالأمر ينسحب أيضاً على الخصائص الخطابيّة- البراجماتية، حيث جاءت موافقة لنتائج (Allen 2000) و (Hughes & Allen 2006) و (Serratrice 2005)

في حين جاءت مناقضة لنتائج (Sorace & Filiaci 2006) و (LaFond 2001) و (Zheng 2014).

References:

- Alexiadou, A. (2006). Uniform and non-uniform aspects of pro-drop languages. Arguments and agreement, 127-158

- Alfaifi, E. (2015). Backward transfer: The influence of English as a second language on syntactic and semantic aspects of Arabic as a first language. California State University, Long Beach, 112; 1571849

- Alhawary, M. T. (2009). Arabic second language acquisition of morphosyntax. Yale University Press.

- Allen, S. E. (2000). A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut. Linguistics, 38(3), 483-521.

- Al-Shawashreh, E. (2016). Aspects of Grammatical Variation in Jordanian Arabic .Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa.

- Al-Tamimi, M. (2015). Arabic pro-drop. M.A. Thesis. Eastern Michigan University.

- Bussmann, H. (2006). Routledge dictionary of language and linguistics. Routledge.

- Chomsky, Noam. (2010). Tool Module: Chomsky's Universal Grammar. Retrieved 31 July, 2018, from http://thebrain.mcgill.ca/flash/capsules/outil_rouge06.html

- Cutler, A. (2005). Twenty-first century psycholinguistics: Four cornerstones. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- D'Alessandro, R. (2014). The null subject parameter: Where are we and where are we headed. Leiden University Centre for Linguistics.

- Fakih, A. H. (2014). The Null pro Subject in Early Modern English and Standard Arabic. Arab World English Journal, 5(4).

- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). Second language acquisition: An introductory course. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hassan, Z. A., Schattner, P., & Mazza, D. (2006). Doing a pilot study: why is it essential?. Malaysian family physician: the official journal of the Academy of Family Physicians of Malaysia, 1(2-3), 70.

- Hughes, M., & Allen, S. (2006). A discourse-pragmatic analysis of subject omission in child English. In Proceedings of the 30th Annual Boston University Conference on Language Development (Vol. 1, pp. 293-304). Cascadilla Press Somerville, MA.

- Isabelli, C. A. (2004). The acquisition of the null subject parameter properties in SLA: Some effects of positive evidence in a naturalistic learning context. Hispania, 150-162.

- Krashen, S. D. (1987). Principles and practice in second language acquisition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.

- LaFond, L. L. (2001). The pro-drop parameter in second language acquisition revisited: A developmental account. Doctoral dissertation. University of South Carolina

- Liceras, J. M., & Díaz, L. (1999). Topic-drop versus pro-drop: null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers. Second language research, 15(1), 1-40.

- Margaza, P., & Bel, A. (2006). Null subjects at the syntax-pragmatics interface: Evidence from Spanish interlanguage of Greek speakers. Proceedings of GASLA, 88-97.

- Obeidat, H. (1995). L1 Interference and the Learning of Arabic as A Foreign Language. Journal of Applied Linguistics, 9.2, 91-105.

- Omari, O. (2011). Grammatical subjects of Jordanian Arabic: syntactic and discourse functions. Doctoral dissertation. Memorial University of Newfoundland.

- Omari, O. (2016). Pragmatic Conditions on Subject Realization in Spoken Jordanian Arabic : A Quantitative. Al-Manarah, 23(2), 615-638.

- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. Profession, 33-40.

- Radford, A. (2009). Analysing English sentences: A minimalist approach. Cambridge University Press.

- Serratrice, L. (2005). The role of discourse pragmatics in the acquisition of subjects in Italian. Applied psycholinguistics, 26(3), 437-462.

- Sorace, A., & Filiaci, F. (2006). Anaphora resolution in near-native speakers of Italian. Second Language Research, 22(3), 339-368.

- White, L. (1985). The “pro-drop” parameter in adult second language acquisition. Language learning, 35(1), 47-61

- Zheng, Y. (2014). Acquisition of null subjects in European Portuguese by Chinese learners. Proceedings of ConSOLE XXII, 231, 254.

الإبدال الصوتي في الأصوات الصامتة عند متعلمي العربية لغة ثانية

دراسة تطبيقية على طلاب معهد اللغويات العربية

د. شعبان قرني عبد التواب

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود
كلية دار العلوم- جامعة الفيوم

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث ظاهرة الإبدال الصوتي التي تعرض للأصوات الصامتة عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ وقد خلص إلى أن الأصوات التي يحدث لها إبدال هي: ظ، ص، ض، ط، غ، خ، ق، ع، ح، وقد تبين أن الذي يجمع بين هذه الأصوات إما أنها من الأصوات المستعلية، و إما أنها من الأصوات الحلقية، وكلاهما من الأصوات التي تمثل صعوبة لمتعلم اللغة من غير أبنائها، وقد أظهر البحث أن الإبدال بين الأصوات لا يتم عشوائيًا، حيث لا حظ على كل الحالات التي وقع فيها الإبدال أن وجود القرابة بين الصوتين، المبدل والمبدل منه، في الصفات أو المخرج، كان عاملا أساسيا في حدوث الإبدال إلى هذا الصوت أو ذاك، كما لاحظ أن كثيرًا من المتعلمين قد تصرفوا مع الأصوات التي تمثل لهم صعوبة في النطق وفقًا لعاداتهم الصوتية، فيحولونها إلى أقرب الأصوات المألوفة لديهم؛ لأنهم يجدون صعوبة في تكييف جهازهم النطقي وفق هذه الأصوات، وقد أرجع البحث حدوث هذه الظاهرة عند المتعلمين بالإضافة إلى ذلك إلى مجموعة من الأسباب، واقترح بعض الحلول والمقترحات لعلاج حدوثها عند متعلمي العربية لغة ثانية.

مقدمة البحث:

مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها، لأبنائها، ولغير أبنائها، كثيرة ومتداخلة، وتقع على مستويات اللغة كافة: الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، وتعد المشكلات الصوتية التي تواجه دارسي العربية من الناطقين بغيرها من أولى هذه المشكلات، وأبرزها على الإطلاق، إذ يواجه هؤلاء مشكلة حقيقية في ضبط النطق السليم لعدد من الأصوات العربية وتمييزها عن غيرها مما يشبهها في الخصائص أو يتقارب معها في المخارج، ويلجأ بعضهم إلى أن يستبدلوا بها غيرها من الأصوات الأخرى التي يسهل عليهم نطقها، ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن هذه المشكلات التي تواجه بعض الدارسين من متعلمي العربية لغة ثانية، ومعرفة الأسباب التي تجعل الدارسين يقعون في مثل هذه الاستبدالات، واقتراح الحلول المناسبة لعلاجها، وذلك من خلال دراسة تطبيقية تُجرى على طلاب وطالبات المستوى الثاني بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية، وتحقيقًا لهذه الأهداف كان على البحث أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

١- ما الأصوات التي وقع فيها الإبدال الصوتي؟

٢- ما الأصوات التي وقعت بدائل للأصوات التي حدث لها إبدال؟

٣- ما الأسباب التي أدت إلى وقوع هذا الإبدال الصوتي؟

٤- ما العلاقة بين الصوت البدل والمبدل منه؟

٥- ما الحلول والمقترحات لعلاج ظاهرة الإبدال الصوتي عند متعلمي العربية لغة ثانية؟

ومن أجل ذلك جاء البحث في مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة على النحو الآتي:

- المبحث الأول: الأصوات وتعليم اللغة.
- المبحث الثاني: الإبدال الصوتي لغة واصطلاحًا وتاريخًا.
- المبحث الثالث: الإبدال الصوتي عند متعلمي العربية لغة ثانية دراسة تطبيقية.
- المبحث الرابع: حلول ومقترحات لعلاج ظاهرة الإبدال الصوتي عند متعلمي العربية لغة ثانية.
- الخاتمة.

الأصوات وتعليم اللغة

اللغة الإنسانية ظاهرة شفاهية ذات طبيعة صوتية في المقام الأول، فهي نظام من الأصوات، والأصوات هي اللبنات الأولى التي يتشكل منها هذا البناء اللغوي الضخم، وقديمًا عرَّف ابن جني اللغة بقوله: حدُّ اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. (ابن جني،١٩٨٦م،١/ ٣٣)، ودراسة أصوات اللغة هي المدخل الطَّبيعي لدراستها في مستوياتها الأخرى، فهي «ضرورية لفهم الظواهر الموقعية؛ كالمماثلة والتخالف والإشباع والإضعاف والإعلال والإبدال والقصر والمد والإفراد والتشديد وطلب الخفة والحذف والزيادة والتعويض والنقل والقلب إلخ. كما أنها ضرورية لفهم بعض القرائن النحوية كالإعراب بالحركة وبالحرف والحذف والجوار وكالمطابقة بالحركة الإعرابية ونحوها وكاختلاف البنية عن البنية بصوت واحد وكدلالة النغمة على المعنى النحوي، وعلم الأصوات ضروري أيضًا لارتباطه بتأصيل اشتقاق بعض الكلمات؛ ما كان منها واويًا وما كان يائيًّا وما كان منها مشتملاً على الحركة أو القلقة وما كان مشتملاً على همزة القطع أو الوصل. (حسان،١٩٨٤م، ص٣٥٣)

وقد حظيت أصوات العربية باهتمام علمائها منذ وقت مبكر، وكان لهم فضل السبق في هذا الجانب، وقد درسوا الصوت اللغوي من جوانبه المتعددة دراسة علمية: فقدموا وصفًا علميًا للأصوات من حيث مواضع نطقها، وصفاتها، وتأثيراتها التركيبية، وقيمها الدلالية والوظيفية، كما أنهم تنبهوا للتغيرات التي تعتريها على ألسنة متحدثيها من الأعاجم، وجاءت دراساتهم لهذه الجوانب كلها أصيلة في منهجها وطرائق دراستها، وكان ذلك كله ضمن اهتمامهم المعروف بالمحافظة على لغة القرآن الكريم وقراءاته. (عبد التواب، ٢٠١٧م، ص ٥١)

ويُعد تعلم أصوات اللغة الأجنبية والتمييز بينها أمر أساسي في تعلمها والتمكن منها، ولذا يجب أن يحتل مكانة بارزة في برامج تعليم اللغة، يقول طعيمة: تعليم الأصوات أمر ضروري في أي برنامج لتدريس اللغات الأجنبية، فالأصوات هي العنصر الرئيسي في أية لغة، ولا يمكن أن نتصور برنامجًا أو كتابًا لتعليم لغة ما دون أن يكون للتدريب على الأصوات فيه جانب كبير». (طعيمة،١٩٨٦م، ص ٤٥٥-٤٥٦) ويقول الناقة: «إن أهم الخطوات الأساسية في تعلم لغة أجنبية هي ألفة النظام الصوتي لها، أي الوصول إلى

درجة من الدقة والقدرة على التمييز بين الأصوات والملامح الصوتية ومنحنيات التنغيم والنبر في اللغة الجديدة، ذلك أن هذا التمييز سيفيد في تمييز المعنى والفهم في المراحل المتقدمة، هذه القدرة على التمييز ينبغي أن تنمى وتعلم قبل أن يطلب من الدارس تقليد أي سطر أو جملة تتضمن هذه الأصوات. (١٩٨٥م، ص١٢٧) ولذلك يُعدُّ إجادة نطق أصوات اللغة هو المدخل الصحيح لتعلمها وإتقانـها، وإتقان الأصوات يعني إتقان اللغة؛ لأن إتقان الأصوات لا يعني سلامة اللفظ فقط، وإنما يعني سلامة الفهم أيضا، وتعتمد عليه القدرة على التواصل والتفاهم باللغة المنطوقة، ومهارة النطق تعد مقياسًا من المقاييس الرئيسة التي تدلّ على الكفاءة اللغوية. ومع أن العناصر الصوتية في كل لغة محدودة جدًا ودرجة شيوعها عالية، فإن اكتسابها يعد من أصعب عناصر اللغة اكتساباً.

ولعلم الأصوات أهمية بالغة في تعليم اللغة القومية واكتساب مهارة أدائها على وجه يحافظ على خصوصيتها ويحميها من التغيرات التي تصيبها على ألسنة المتعلمين، ويحدُّ من حالات التداخل اللهجي فالمتعلمون، وبخاصة في المراحل الأولى، معرضون للخطأ في نطق اللغة والانحراف بها عن الطريقة الصحيحة لأدائها، ذلك؛ لأن هؤلاء المتعلمين يأتون من مناطق مختلفة، وينتمون إلى بيئات اجتماعية غير متجانسة، ولكل واحد من هؤلاء عاداته النطقية التي يؤدي بها لهجته المحلية، وهذه العادات لابد أن يظهر أثرها بصورة أو بأخرى في نطق اللغة ...فإذا ما أرشد هؤلاء المتعلمون إلى أصوات هذه اللغة سهل عليهم إجادة نطقها، وحسن أدائها، واستطاعوا بالتدريج أن يتخلصوا من العادات النطقية المحلية (بشر،٢٠٠٠م،ص٥٨٧)، وإذا لم يتم تعهدهم منذ اللحظة الأولى في تعليم اللغة، فسوف يختلط عليهم الأمر، ويخلطون في الأداء الصوتي بين اللغة الفصحى واللهجة المحلية.

وإذا تأكدت هذه الأهمية لعلم الأصوات في تعليم اللغة القومية، واكتساب مهارة أدائها على الوجه الذي بينا، فإن هذه الأهمية تزداد تأكيدًا بالنسبة للمتعلمين الأجانب القادمين من بيئات لغوية مختلفة، ومن المعروف أن لكل بيئة لغوية عاداتها النطقية الخاصة بها، فإذا ما أقدم هؤلاء بهذه العادات النطقية على تعلم اللغة الهدف كانوا عرضة لأن يخطئوا في أصواتها، وأن يخلطوا بين أصواتها وأصوات لغتهم بسبب تأثرهم بعاداتهم النطقية، وأنهم قد ينقلونها بشكل لا إرادي إلى اللغة الجديدة التي يتعلمونها، وفي هذا

السياق يذكر أحد الباحثين الأجانب أننا «بوصفنا ناطقين أصليين للغتنا الأولى فإننا لدينا الاستعداد لإدراك بعض الأصوات – الأصوات المميزة (المختلفة) أو الوحدات الصوتية بوصفها أصوات وفونيمات مهمة، وغيرها، وهذا يعني أننا قد اكتسبنا نوعًا من مرشح اللغة الأولى مما يخلق مشكلة لتعلم اللغة الأجنبية في أنه يهيئنا لأن نسمع اللغات الأخرى من خلال لغتنا الخاصة».(بيرام، ٢٠١٨، ص٥٣٩) وتشير الدلائل إلى أنه عند تعلم لغة أجنبية فإن المتعلم يميل إلى نقل نظام لغته بكامله إلى اللغة الأجنبية، وقد دلت التجربة على أن دارس اللغة الأجنبية يجد صعوبة في نطق الأصوات التي لا نظائر لها في لغته فيستبدل بتلك الأصوات أصواتًا من لغته الأصلية (صيني والأمين، ١٩٨٢م، ص،١٩،١٦)

ولذلك يحتاج هؤلاء المتعلمون إلى عناية خاصة، حيث يتوجب علينا أن نُيسر لهم تعليم العربية في صورة خالية من شوائب لهجاتها المحلية هذا من جهة، ومن جهة أخرى ينبغي أن تقدم لهم أصوات العربية بطريقة علمية صحيحة تمكنهم من النطق السليم للأصوات، وفي الوقت نفسه تساعدهم على التخلص من الصعوبات الصوتية التي قد تواجههم نتيجة لاختلاف النظام الصوتي للغة العربية عن النظام الصوتي للغاتهم الأم. كما ينبغي كذلك أن يتولى عملية تدريس الأصوات معلمون خبراء في تعليم أصوات العربية.

ويرى د.بشر أن الأمر يحتاج إلى جهود متسقة لوضع منهج محدد ذي طابع تعليمي لأصوات العربية تقوم به جهة علمية مسؤولة لتقديمه إلى الطلاب الأجانب، ويتم تدريبهم على أيدي خبراء في علم الأصوات... ويجب أن يفرض هذا المنهج الصوتي على معلمي العربية أنفسهم، فهم في أشد الحاجة إلى معرفة جيدة بأصوات هذه اللغة وتدريبهم عليها تدريبًا عمليًا يمكنهم من القيام بعملهم على خير وجه وأكمله؛ لأنهم سوف يواجهون بصعوبات صوتية لا حصر لها، ومن المؤكد أنهم لن يُوفقوا في مهمتهم إذا لم يقابلوا هذه الصعوبات بوعي ومعرفة مناسبة. (بشر،٢٠٠٠م، ص٥٩٥) وإن حرمان هؤلاء وأولئك من التدريب الصوتي المنظم لا يعني إلا عربية مشوهة ممسوخة كما هو الحال الآن.

ويذكر بيرام Byram أن «هناك من المتعلمين، وربما الأغلبية، الذين يشعرون بأنهم غير قادرين على نطق أصوات اللغة المستهدفة دون الفهم بوعي كيفية إنتاجها بالنسبة للمدرسين لمساعدة هؤلاء المتعلمين في النطق، بعض المعرفة ستكون مفيدة .. هناك حاجة إلى إطار يسمح لنا بوصف نمط الصوت المنتظم للغة الأجنبية التي ندرسها... وهذا يستلزم فهم كيفية إنتاج أصوات الكلام هذه كأحداث فسيولوجية وصوتية وكيفية الاستفادة منها وتنظيمها في نظام من الأصوات في اللغة المعينة وبالتالي فإن الصوتيات تمكننا من ذلك» (بيرام، ٢٠١٨، ص٥٤٠)

والذي يعنى المتعلم بالنسبة لإنتاج الأصوات أن يعرف أعضاء النطق وطبيعة كل عضو من هذه الأعضاء، بمعنى أن يعرف عناصر تكوينه، وطبيعة مشاركته في إنتاج الصوت المعين حتى يستطيع تفسير الظواهر النطقية بناء على تلك الطبيعة. فمثلا إذا عرفنا طبيعة تكوين «اللسان» استطعنا أن نعرف طبيعة مشاركته في إنتاج عدد من أصوات اللغة؛ ولذلك ينبغي تزويد المتعلمين بمثل هذه المعلومات الصوتية اللازمة التي تمكنهم من نطق الأصوات نطقًا صحيحًا.

والذي يهم الدارس بالنسبة للأصوات أن يحدد المكان الذي ينطق منه الصوت تحديدًا دقيقًا – مستعينًا بالوسائل العلمية الحديثة – ثم يتعرف على كيفية نطقه، وعلى الخصائص والصفات المشخصة له: كيف تحدث فسيولوجيا؟ وكيف يتم انتقال الأعضاء من صوت إلى آخر؟

لا يعنى ذلك أنه في حاجة إلى الإلمام بكل التفصيلات التي يقدمها لنا علم «وظائف الأعضاء» و«علم التشريح» عن أعضاء النطق، إذ إن الكثير من هذه المعلومات لا يؤدى له نفعًا، ولكن هناك قدرًا ضروريًا من المعرفة بهذه الأعضاء عليه أن يحصله، هذه المعرفة هي حجر الأساس لوصف الأصوات وصفًا علميا وتصنيفها والتمكن من إخراجها من مخرجها الصحيح.

وليس المقصود أن تكون هذه المعرفة نظرية فقط، أعنى معرفة تقتصر على حفظ أعضاء النطق، ووصف تكوينها ووظائفها، بل المقصود أن على دارس الأصوات أن ينتقل من هذا إلى أن تكون له، بعد طول مران، قدرة على إحداث أصوات، أي لغة، أو كما كان يقول العرب القدماء على «ذوق» الحروف (والحروف هنا تعنى أصوات اللغة)،

فهذه الأصوات الكلامية تنتجها حركات لأجزاء من الفم والأنف والحلق والرئتين، وليست أعضاء النطق جميعًا متحركة، أي قابلة لأن تتحرك بل معظمها ثابت. وإذا توصل الإنسان إلى السيطرة على «الأنواع العامة» للحركة التي تقوم بها هذه الأجزاء، وعلى «الارتباطات» التي يمكن أن تكون بين هذه الحركات، فإنه قادر إذًا على نطق أصوات أية لغة، لأن أصوات اللغات جميعًا تحدثها ارتباطات معينة بين هذه الأعضاء (السعران، ١٩٩٩م، ص١١٠- ١١١)

ويستطيع الإنسان عن طريق جهازه النطقي أن ينطق عددًا ضخمًا من الأصوات لا يمكن حصره. ولكن كل لغة من اللغات اتخذت لنفسها عددًا معينًا من الأصوات تتفق في بعضها مع بعض اللغات وتختلف في بعضها الآخر، ولا توجد لغة إنسانية تستنفذ كل الإمكانات الصوتية في هذا الجهاز النطقي.

ولا تختلف أعضاء الجهاز النطقي باختلاف الأجناس بمعنى أن أعضاء النطق عند العربي مثلا لا تختلف قليلا أو كثيرًا عن مثيلاتها عند الإنجليزي، فأعضاء الكلام عند جميع البشر واحدة، وتعمل بطريقة واحدة، ولا يوجد دليل على وجود اختلافات عرقية نطقية في هذا الشأن، ومعنى هذا أن أي شخص طبيعي يستطيع التلفظ بأي صوت من الأصوات البشرية؛ ولذلك فإن الأطفال في مقدورهم أن يتقنوا أي لغة يتعرضون لها بالوجود في بيئتها الطبيعية حتى ولو لم تكن تلك اللغة لغة آبائهم.

فما يعرف بجهاز النطق عند الإنسان قادر على إنتاج عدد كبير جدًا من الأصوات الكلامية، بل يمكن القول إن كل جزء من أجزاء الجهاز النطقي قادر على إنتاج عدد لا حصر له من الأصوات بمساعدة حركة أجزائه المتحركة، غير أن الشعوب البشرية، قد اختلفت فيما بينها في استخدام إمكانات الجهاز النطقي استخدامًا كاملاً، وهذا هو السبب في أن اللغات الإنسانية تتفق فيما بينها في بعض الأصوات، وتختلف في بعضها الآخر، وذلك تبعًا لاختلافها في استخدام إمكانات الجهاز النطقي المتعددة؛ فالشعوب الهند أوربية مثلا، لم تستخدم كل إمكانات النطق في إخراج الأصوات من الحلق، ولذلك تخلو بعض لغاتهم من صوتي الخاء والغين، وذلك بعكس اللغة العربية ومعظم اللغات السامية مثلا (عبد التواب، ١٩٩٧، ص٢٩).

ويجب على دارس الأصوات اللغوية، أن تتوافر له القدرة على وصف جميع الأصوات الكلامية الصادرة عن جهاز النطق أيًا كانت اللغة التي تنتمي إليها هذه الأصوات، ولكي يتمكن من هذا العمل، فعليه أن يصطنع لنفسه منهجًا على أساسه يتم تصنيف هذه الأصوات وتحليلها، وقد تعددت الجوانب التي يتم على أساسها تصنيف الأصوات الكلامية ووصفها، ويُعدُّ الجانب النطقي من أهم هذه الجوانب (انظر في ذلك: مصلوح، ٢٠٠٥م، ص١٧١).

ويواجه متعلم اللغة من غير أبنائها صعوبات في نطق بعض أصواتها، خاصة تلك الأصوات التي تنفرد بها اللغة المتعلمة عن لغته الأم، وتعد اللغة العربية من اللغات التي تنفرد بكثير من الأصوات التي لا توجد في لغات كثير من متعلميها من الناطقين بغيرها؛ ولذلك يواجه كثير من هؤلاء المتعلمين صعوبات جمة في تعلم هذه الأصوات، ونطقها بشكل صحيح، «فعلى سبيل المثال، من منظور المتعلم المتحدث للإنجليزية تعتبر الوحدة الصوتية المعروفة بفونيم التفخيم هي أوضح هذه المشكلات» (بيرام، ٢٠١٨، ص٤١)

ويعرض هذا البحث لتلك الصعوبات التي تواجه هؤلاء المتعلمين، وتؤدي إلى إبدالات صوتية لبعض أصوات العربية على ألسنة عدد منهم، ويحاول أن يفسر الأسباب التي تؤدي إلى حدوث هذه التحريفات التي أصبحت تشكل ظاهرة عندهم، وباتت تبدو واضحة جلية لكل من يخالط متعلمي العربية من غير أبنائها، كما يحاول البحث، أيضا، أن يتوصل إلى ما يتطلب لذلك من علاجات، إن على مستوى المتعلم، أو المعلم، أو المادة التعليمية، وذلك في ضوء معطيات الدراسات الصوتية واللغويات التطبيقية والنظريات التربوية.

الإبدال الصوتي لغة واصطلاحًا وتاريخًا:

أَبْدَل الشيء من الشيء وبدَّله: تَخِذَ منه بدلًا... والإبدال في اللغة مصدر قولك أبدلت الشيء من الشيء إذا أقمته مقامه، ... والأصل في الإبدال جعل شيء مكان شيء آخر (ابن منظور،١١، ١٩٩٠م، ١١/ ٤٨) وفي الاصطلاح جعل حرف(صوت) موضع حرف آخر. (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص ٢١)

ونقصد بالإبدال الصوتي في هذا البحث إقامة صوت مقام صوت غيره من قِبَل متعلم اللغة لسبب ما، والإبدال بهذا المفهوم يُعدّ ظاهرة صوتية تقوم على إحلال صوت محل صوت آخر نتيجة لأسباب معينة، وهذا التغيير يُعدّ من أبرز التغيّرات الصوتية التي تصيب اللغة على ألسنة متعلميها من غير الناطقين بها، وأكثرها شيوعاً عند كثير منهم، وفيه يحول المتعلم الصوت الذي يمثل صعوبة له الصوت إلى صوت آخر يكون قريباً منه، أو قد يحسبه المتعلم أنه كذلك، أو هو نفسه. ويعرض الإبدال الصوتي لعدد من أصوات العربية، وهو كما يصيب الصوامت، يصيب الصوائت، ولكننا في هذا البحث سندرسه على مستوى الصوامت فقط، ونترك دراسته على مستوى الصوائت لبحث قادم.

وقد تنبّه اللغويون المتقدمون لهذه الظاهرة، ولفتوا الأنظار إليها، وعدوها من الظواهر المطردة، فهذا سيبويه يعقد له بابًا تحت عنوان: باب اطراد الإبدال في الفارسية، قال فيه: فالبدل مطرد في كل حرف ليس من حروفهم، يبدل منه ما قرب منه من حروف الأعجمية. (سيبويه، ١٩٨٣م، ٤/ ٣٠٥) فالفارسيون عندما كانوا يتعلمون اللغة العربية في عصر سيبويه، ويواجهون بحرف جديد، ليس في لغتهم فإنهم يبدلون الحرف إلى أقرب حرف له في المخرج في لغتهم الأم.

ويذكر الجاحظ أمثلة للإبدال الصوتي التي وقعت في عصره فيقول: «فأما حروف الكلام فإن حكمها إذا تمكنت في الألسنة خلاف هذا الحكم ألا ترى السندي إذا جُلبَ كبيراً فإنه لا يستطيع إلا أن يجعل الجيم زاياً، ولو أقام في عليا تميم، وفي سفلى قيس، وبين عجز هوازن، خمسين عاماً. وكذلك النبطي القح، خلاف المغلاق الذي نشأ في بلاد النبط، لأن النبطي القح يجعل الزاي سيناً، فإذا أراد أن يقول: زورق، قال: سورق، ويجعل العين همزة، فإذا أراد أن يقول: مشمعل، قال: مشمئل.. والصقلبي يجعل الذال المعجمة دالاً في الحروف..». (الجاحظ، ١٩٩٨م، ١/ ٧٠-٧٤)

وعن دور الدربة وطول الممارسة في علاج هذه الظاهرة عند الأعجمي يقول الجاحظ: «فَبطول استعمال التكلف ذلَّت جوارحه لذلك، ومتى ترك شمائله على حالها، ولسانه على سجيته، كان مقصوراً بعادة المنشأ على الشكل الذي لم يزل فيه». (الجاحظ، ١٩٩٨م، ١/ ٧٠) وذكر السيوطي أن الإبدال قد يقع عند العرب أيضا، فقال: «...

حروف لا تتكلم العرب بها إلا ضرورة، فإذا اضطروا إليها حولوها عند التكلم بها إلى أقرب الحروف من مخارجها: وذلك كالحرف الذي بين الباء والفاء، مثل: بور، إذا اضطروا قالوا: فور». (السيوطي، ١٩٨٦، ١/ ٢٧٢)

فالأمر إذن لم يقتصر في الإبدال الصوتي على الأعاجم الذين ينطقون العربية، وإنما تعداه لغيرهم من العرب أنفسهم حتى عده ابن فارس أنه من سنن العرب حيث قال: «ومن سنن العرب إبدال الحروف وإقامة بعضها مقام بعض، يقولون: مدحه ومدهه.. وهو مشهور ألف فيه العلماء». (ابن فارس،١٩٩٧م،١٥٤)، ومنه قولهم: يصدر، ويزدر. (ابن جني، ١٩٨٥م، ١/ ٥٦)

وقد أرجع أبو الطيب اللغوي وقوع الإبدال الصوتي في كلام العرب إلى اختلاف اللهجات حيث قال «هي لغات مختلفة لمعان متفِقَّة تتقارب اللفظتان في حرف لمعنى واحد، حتّى لا يختلفان إلاّ في حرف واحد، والدليل على ذلك أن القبيلة الواحدة لا تتكلّم بكلمة طوراً مهموزة وطوراً غير مهموزة، ولا بالصاد مرّة، وبالسين مرّة أخرى، وكذلك إبدال لام التعريف ميماً، والهمزة المصدّرة عيناً كقولهم في نحو «أن» «عن»، ولا تشترك العرب في شيء من ذلك، إنّما يقول هذا قوم وذاك آخرون». أبو الطيب، ١٩٦١م، ١/ ١٢٠)

ويرى ابن جنّي أن ذلك يحدث بين الأصوات المتقاربة فقط، وفي ذلك يقول: «إنّما هو فيما تقارب منها، وذلك الدال والطاء والتاء، والذال والظاء والثاء، والهاء والهمزة، والميم والنون وغير ذلك ممّا تدانت مخارجه». (ابن جني، ١٩٨٥م، ١/ ١٩٧)

ويشرح ابن سيده ذلك بقوله: «أمّا ما كان جارياً على مقاييس الإبدال التي أَبَنْتُ، فهو الذي يسمّى بدلاً، وذلك كإبدال العين من الهمزة، والهمزة من العين، والهاء من الحاء والحاء من الهاء، والقاف من الكاف والكاف من القاف، والثاء من الفاء والفاء من الثاء، والباء من الميم والميم من الباء ، فأمّا ما لم يتقارب مخرجاه البتّة فقيل على حرفين غير متقاربين فلا يسمّى بدلا، وذلك كإبدال حرف من حروف الفم من حرف من حروف الحلق، (قال) الأصمعي: آدَيْتُه على كذا وأَعْدَيْتُه : قَوَّيْتُه وأَعَنْتُه ، وقد استَأْدَيْتُ الأمير على فلان : أي استَعْدَيْتُ، ويقال كَثَّأَ اللَّبَن وكَثَّع وهي الكَثْأَة والكَثْعَة : وذلك إذا علا دَسَمُه وخُثورتُه رَأْسَه ، ويقال موتٌ زُؤاف وزُعاف وذُؤاف وذُعاف: إذا كان يُعْجِلُ القَتْل». (ابن سيده، ١٣٢٠ه، ١٣/ ٢٧٤)

ويرى د. إبراهيم أنيس أنّ الإبدال وقع نتيجة التطوّر الصوتي، وفي ذلك يقول «حين نستعرض تلك الكلمات التي فُسِّرت على أنّها من الإبدال حيناً، أو من تباين اللهجات حيناً آخر، لا نشكّ لحظة في أنهّا جميعاً نتيجة التطوّر الصوتي؛ أي أنّ الكلمة ذات المعنى الواحد حين تروي لها المعاجم صورتين أو نطقين، ويكون الاختلاف بين الصورتين لا يجاوز صوتاً من أصواتها، نستطيع أن نفسّرها على أنّ إحدى الصورتين هي الأصل، والأخرى فرع لها أو تطوّر عنها، غير أنّه في كلّ حالة يُشْترط أن نلحظ العلاقة الصوتية بين الصوتين: المبدل والمبدل منه». (أنبس، ١٩٦٦م، ص٥٩)

ويرجع د. إبراهيم السّامرائي حدوثه إلى الأثر البيئي، حيث يرى أنّ: «العربية قد اشتملت على لغات عدّة هي لغات القبائل المختلفة، وطبيعي أن يحصل الخلاف بين هذه اللغات لاختلاف البيئة، وعلى هذا فإن كثيراً ممّا حُمِّل على الإبدال داخل ضمن هذه اللغات». (السامرائي، ١٩٨١م، ص١١٥)

وللإبدال أقسام وصور أفاض اللغويون قديماً وحديثًا في بيانها، وسطَّروا فيها مؤلفات، ولكن ما يهمنا منها هنا هو ما يصيب بعض أصوات اللغة العربية على ألسنة متعلميها من الناطقين بغيرها، ويظهر ذلك عندما يبدأ المتعلم الأجنبي التحدث بالعربية حيث يحدث تداخل «بين نظامين صوتيين أحدهما ألفه المتحدث (في لغته) والآخر جديد عليه (في اللغة العربية) والكبار خاصة يجدون مشكلة في نطق الأصوات الجديدة التي لم تتدرب أجهزتهم النطقية على نطقها، و التصرف الذي يصدر عن المتعلم عادة لمواجهة هذه المشكلة هو اللجوء إلى الأصوات التي ألفها فيستبدلها بالأصوات الجديدة». (طعيمة،١٩٨٦م، ص ٤٥١-٤٥٢) وكثيرًا ما يستبدل المتعلمون الأصوات بنظائرها القريبة في لغاتهم ويستخدم المتعلمون أصواتًا بدلًا من أصوات يعرفون أنها صعبة. (لايتباون، سيادا، ٢٠١٤م، ص٢٠٥)

الإبدال الصوتي عند متعلمي العربية لغة ثانية دراسة تطبيقية:

عينة البحث:

ولكشف ظاهرة الإبدال الصوتي عند متعلمي العربية لغة ثانية، تم عمل دراسة على عدد محدد من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها الذين يدرسون في المستوى الثاني بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية، وعددهم ثلاثة وعشرون طالبًا وطالبة، هم

مجموع طلاب وطالبات المستوى الثاني الذين يدرسون بالقسم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي: ١٤٣٨-١٤٣٩هـ، وبلغ عدد الطلاب منهم خمسة عشر طالبًا، وبلغ عدد الطالبات ثماني طالبات، ونظرًا لقلة العدد فقد تم إجراء الدراسة على طلاب وطالبات المستوى الثاني كافة، وقد قمنا باختيار طلاب وطالبات المستوى الثاني لإجراء الدراسة التطبيقية عليهم؛ لأنهم قد درسوا مقرر الأصوات (١١٧لغة) في المستوى الأول الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: ١٤٣٨-١٤٣٩هـ واجتازوه بنجاح، ومن المفترض، بناء على هذه النتيجة، أنهم صاروا يتقنون نطق أصوات العربية نطقًا تامًّا. ولكن، للأسف الشديد، وجدنا كثيرًا منهم مازالوا لا يتقنون نطق بعض الأصوات، ليس هذا فحسب، وإنما يستبدلون بها غيرها من الأصوات الأخرى، فيصبح الصوت البديل يحمل قيمتين صوتيتين، الأولى قيمته الصوتية الأصلية، والثانية التي ينوب فيها عن الصوت المبدل منه، ويتم هذا الأمر والمتعلم غير واع بما يحدث، وهذا يتسبب في عدم الوضوح النطقي لديه، وما يترتب على ذلك من مشكلات سوء الاتصال والفهم وضعف الكفاءة؛ ولذلك كانت هذه الدراسة للوقوف على أسباب وقوع هذه الظاهرة وعلاجها.

واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي حيث تم جمع مادته عن طريق التسجيل المباشر لأفراد العينة، ثم تمّ عمل وصف تحليلي للمادة المسجلة لتحديد ما وقع فيها من إبدالات صوتية وتقديم التفسير المناسب لذلك، وكانت أداة الدراسة أن الباحث قام بإعداد مادة لغوية تستهدف كشف الأصوات التي يصيبها الإبدال على ألسنة المتعلمين، وقد استهدفت هذه المادة تمكين أفراد العينة من نطق كل صوت مفردًا، ثم نطقه من خلال كلمات مفردة، جاء الصوت المستهدف مرة في أولها، وثانية في وسطها، وثالثة في آخرها، ثم نطقه من خلال جمل مستقلة تشتمل على الصوت في أكثر من موضع، ثم نطقه من خلال نص لغوي مكتمل يحتوي على الصوت المستهدف في مواقع مختلفة.

وبعد هذه المادة اللغوية تم عرضها على عشرة من أهل الاختصاص في تعليم العربية للناطقين بغيرها لإبداء رأيهم حول:

- مدى ملائمة المادة اللغوية للمستوى التعليمي لطلاب المستوى الثاني.
- مدى صلاحية مفردات هذه المادة اللغوية وجملها ونصوصها لكشف الأصوات التي يصيبها الإبدال على ألسنة المتعلمين.

-اقتراح ما يرونه مناسبًا في هذا الشأن.

وتم إجراء التعديلات اللازمة على مفردات المادة اللغوية وجملها ونصوصها وفقًا لما أبداه المحكمون.

وبعد ذلك تم التسجيل الصوتي للدارسين والدارسات، وذلك من خلال الطلب من كل فرد من أفراد العينة قراءة المادة اللغوية المعدة قراءة جهرية والتسجيل الصوتي له أثناء هذه القراءة.

وقد اخترنا القراءة الجهرية لأننا وجدناها من خلال عملنا بتعليم العربية للناطقين بغيرها ميدانًا خصبًا نستطيع من خلالها التعرف على كثير من المشكلات اللغوية التي تعاني منها هذه النوعية من المتعلمين خاصة قراءتهم للنصوص المتصلة ،حيث يفقد فيها المتعلم التركيز على الصوت المعين ويعود لعادته في نطق هذا الصوت بشكل لا إرادي، وهو الأمر الذي يؤدي إلى خلق موقف أشبه بالموقف الطبيعي يظهر المشكلات الصوتية التي يعاني منها المتعلم، وقد استطعنا عن طريق هذه القراءة استثارة هؤلاء المتعلمين واستنطاقهم بالأصوات التي يتحاشون نطقها بسبب ما يواجهونه من صعوبات في ذلك، وعن استخدام القراءة في قياس مهارات الأداء الصوتي يقول طعيمة: «ولاستخدام القراءة في قياس مهارات الأداء الصوتي من المزايا ما يشجع على الأخذ بها... فمن مزاياها أنها أسلوب موحد لا يتيح مجالات لتفاوتات كبيرة بين الدارسين في الموقف التقويمي. إن استلام كل منهم ورقة ينطقون ما فيها من أصوات، ويقرأون ما فيها من نصوص أمر يحقق قدرًا من الموضوعية في إجراءات الاختبار، مما يفقده كثير من الطرق الأخرى، كما أنها أسلوب دقيق، يضمن تصميم الموقف المناسب لاستثارة الاستجابة المرغوبة عند الدارسين بدرجة كبيرة، في الوقت الذي لا يصل فيه كثير من الطرق الأخرى إلى هذه الدرجة، وأخيرًا فهي أسلوب بسيط لا يتطلب أكثر من تعريض الدارس إلى موقف يقوم فيه بالقراءة الجهرية لحروف وكلمات وجمل ونصوص معينة» (طعيمة، ٢٠٠٤م، ٢٢٩-٢٣٠)

وقد بلغ عدد الطلاب الذين تم التسجيل لهم خمسة عشر طالبًا، يتوزعون على ثلاث عشرة جنسية، وبلغ عدد الطالبات اللاتي تم التسجيل لهن ثماني طالبات يتوزعن على خمس جنسيات، والجدول الآتي يوضح عدد الطلاب والطالبات وفقًا للجنسيات:

الدولة	عدد الطلاب	عدد الطالبات
أفريقيا الوسطى	١	-
أفغانستان	١	-
أوزباكستان	١	-
أوغندا	١	-
باكستان	١	-
بنجلاديش	١	-
بنين	-	٣
بوركينا فاسو	-	١
توجو	١	-
صربيا	-	١
الصومال	٢	-
الصين	١	-
غينيا	١	-
فرنسا	١	-
مالي	-	١
النيجر	١	-
نيجيريا	-	٢

الدولة	عدد الطلاب	عدد الطالبات
الهند	٢	-

ويظهر من الجدول السابق أن عينة الدراسة غير متجانسة، حيث ينتمي أفرادها إلى جنسيات مختلفة تمثلت في ثماني عشرة جنسية هي مجموع جنسيات طلاب وطالبات المستوى الثاني، منها ثلاث عشرة جنسية للطلاب، وخمس جنسيات للطالبات، وقد أسهم ذلك في كثرة البدائل للصوت الواحد نظرًا لتباين الخلفيات اللغوية للدراسين والدارسات.

الأصوات التي وقع فيها الإبدال الصوتي

بعد تفريغ المادة الصوتية المسجلة ودارستها، أسفرت الدراسة عن وجود كثير من المشكلات اللغوية لدى عدد من الطلاب والطالبات، سواء على المستوى الصوتي أو على المستويات اللغوية الأخرى، وقد اختص البحث ظاهرة الإبدال الصوتي من المشكلات التي وقعت على المستوى الصوتي بالدراسة لكونها الأكثر شيوعًا على ألسنة الطلاب والطالبات هذا من جهة، ومن جهة أخرى لما يترتب على هذا الإبدال من الخلط بين الأصوات وضياع خصائصها وقيمها الصوتية وعدم التمييز بينها بالإضافة إلى ما يترتب على هذا الخلط من مشكلات في الفهم وسوء الاتصال واختلاط الدلالات اللغوية للوحدات المعجمية وتداخلها، وهذا يتسبب في وقوع اللبس الدلالي والخلط بين المعاني.

وقد كشفت نتائج تحليل التسجيلات الصوتية للطلاب والطالبات أن عدد الأصوات التي يشيع الخطأ في نطقها، وحدث لها إبدال عشرة أصوات، والجدول الآتي يوضح الأصوات التي حدث لها إبدال، والأصوات التي تم استبدالها بها:

<table>
<tr><th>مسلسل</th><th>الصوت الأصلي</th><th>الصوت المستبدل به</th><th>عدد الطلاب</th><th>نسبتهم</th><th>عدد الطالبات</th><th>نسبتهن</th></tr>
<tr><td>١</td><td>ظ</td><td>ذ</td><td>٨</td><td>٥٣,٣٣٪</td><td>٤</td><td>٥٠٪</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٢</td><td rowspan="2">ص</td><td>س</td><td>٤</td><td rowspan="2">٤٠٪</td><td>٤</td><td rowspan="2">٦٢,٥٪</td></tr>
<tr><td>ز</td><td>٢</td><td>١</td></tr>
</table>

مسلسل	الصوت الأصلي	الصوت المستبدل به	عدد الطلاب	نسبتهم	عدد الطالبات	نسبتهن
٣	ض	د	٨	٦٠٪	٧	٨٧,٥٪
		ظ	١		–	
٤	ط	ت	٦	٤٠٪	٥	٦٢,٥٪
٥	خ	ح	٢	١٣,٣٣٪	٣	٦٢,٥٪
		ك	–		٢	
٦	غ	خ	٢	١٣,٣٣٪	–	٢٥٪
		ك	–		٢	
٧	ق	ك	٤	٢٦,٦٦٪	٢	٢٥٪
٨	ح	ء	–	٠	٢	٥٠٪
		ه	–		٢	
٩	ع	ء	٢	٣٣,٣٣٪	٢	٢٥٪
		ح	٣		–	
١٠	ه	ح	٤	٢٦,٦٦٪	١	٢٥٪
		ء	–		١	

ويوضح الجدول السابق أن عدد الأصوات التي حدث لها إبدال بلغ عشرة أصوات، وهذا العدد يزيد على ثلث صوامت العربية، وهذا يبين حجم المشكلة التي يعاني منها هؤلاء الأجانب من متعلمي العربية على مستوى الأصوات. كما يوضح الجدول أيضا أن معظم الأصوات التي حدث لها إبدال، أن الصوت الواحد كان له أكثر من بديل،

ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى جنسيات متنوعة، أي أنها عينة غير متجانسة، ولا شك أن لكل جنسية خلفياتها اللغوية، وهذا بدوره أدى إلى تنوع البدائل. وفي الصفحات القادمة عرض للأصوات التي حدث لها إبدال، وبدائلها، وتفسيرات وقوعها، ووسائل العلاج المقترحة.

صور الإبدال الصوتي وتفسيرها:

الأصوات المفخمة:

لكل لغة سماتها ومميزاتها الخاصة، بها وتعد مجموعة الأصوات المفخمة من سمات العربية ومميزاتها، وظاهرة التفخيم في أيسر عبارة: أثر سمعي تدركه الأذن نتيجة لعملية فسيولوجية معقدة تتعاون في تشكيلها مجموعة من العوامل أظهرها وأقربها إدراكا:

تقعير اللسان، بمعنى انخفاض وسطه نسبيًا عند النطق بالصوت المفخم، ويتبع ذلك حتماً ارتفاع الجزء الخلفي من اللسان نحو الحنك الأعلى.

حدوث شيء من التوتر في أعضاء النطق وبخاصة في أوردة القبة، ويتصل بذلك أو ينتج منه تعديل في تجويف الفم والنطق بشدة أو قوة نسبية. (بشر،١٩٩٨، ص٢٠٧)

ومن أجل التوضيح سوف نحاول أن نشرح ذلك بالنظر إلى صوت الطاء العربية، فالمخرج الرئيسي لهذا الصوت يقع بين طرف اللسان وأصول الأسنان والحبسة التي تؤديه حبسة كاملة الانغلاق كما أن الأوتار الصوتية لا تذبذب أثناء أدائه، وبناء على ذلك يوصف هذا الصوت بأنه: صامت انفجاري، أسناني لثوى، مهموس، لكن هذه الصفات نفسها صفات لصامت آخر هو التاء في اللغة نفسها، ومن ثم لابد من البحث عما يميز بين هذين الصوتين، كما يتضح من مقارنة هذين الزوجين من الكلمات.

طين تين

طاب تاب

ونلاحظ أن الصفة التي تميز صوت الطاء عن صوت التاء في العربية هي صفة مطبق (مفخم) وهذه الصفة مرتبطة بعمل مخرج ثانوي يحدث في مكان آخر من القناة النطقية يسمى الإطباق.

وقد عرفت العربية مجموعة من الأصوات ينطبع أثرها في السمع مفخمًا في مقابل أصوات أخرى ينطبع أثرها في السمع مرققًا، فنحن ننطق صوت (الطاء)، ونحس أنه أغلظ من نظيره (التاء)، فنصف الطاء بالتفخيم، ونصف التاء بالترقيق.

إن هذا التفخيم ناشئ عن وضع عضوي أدركه اللغويون ووصفوه وصفًا دقيقًا، حين قالوا بأن اللسان ينطبق على الحنك الأعلى، آخذًا شكلا مقعرًا، بحيث تكون النقطة الأمامية من اللسان هي مخرج الصامت المرقق، وتكون النقطة الخلفية هي مصدر التفخيم في حالة الإطباق.

فصوت الصاد يتحقق بوضع اللسان في جزئه الأمامي موضع السين، ثم يرتفع جزؤه الخلفي، ليأخذ اللسان شكلاً مقعرًا فتكون الصاد، والطاء تبدأ أمامًا من نقطة التاء ثم يطبق اللسان بشكله المقعر على الحنك الأعلى لتكون الطاء، والظاء تبدأ من بين الأسنان حيث مخرج الذال، ثم يتقعر اللسان مرتفعًا إلى الحنك الأعلى لتكون الظاء، والضاد تبدأ أيضا من مخرج الدال، ويأخذ اللسان شكله المقعر مطبقًا على الحنك الأعلى لتكون الضاد. (مالمبرج، برتيل،١٩٨٤م، ١١٥)

ففي العربية المعاصرة أربعة أزواج هي:

مرقق مفخم

س ص

تط

دض

ذظ

فليس من فارق بين هذه الأزواج الصوتية سوى سمة الترقيق في الصوت الأول، و التفخيم في الصوت الثاني.

وبهذا يمكن أن نحسب للصوت المفخم موضعين من النطق، موضع نطقه الأصلي مصاحبًا بالوضع الثاني وهو موقع اللسان عند النطق به، فصوت الطاء مثلًا مخرجه الأصلي في التصنيف العام للأصوات الأسنان(العليا) واللثة، وبالتفخيم يمكن نسبته إلى الأصوات القصية نسبة إلى أقصى اللسان وأقصى الحنك

وهذه الكيفية النطقية للصوت المفخم تشكل صعوبة على المتعلم، وتتطلب منه بذل جهد أكبر من ذلك الجهد الذي يبذله لنطق نظيره المرقق، وتجعله دون أن يشعر يستبدل بالصوت المفخم نظيره المرقق، وهذا ما فعله هنا بعض متعلمي العربية من طلاب وطالبات المستوى الثاني حيث تحولت الصاد عندهم إلى سين، والضاد إلى دال، والطاء إلى تاء والظاء إلى ذال، فالمتعلم هنا بطريقة لا إرادية، ووفقًا لقانون السهولة والتيسير[1] أو وفقًا لعاداته اللغوية التي ترسخت عنده من لغته الأم، يتخلص من الأصوات الصعبة، ويستبدل بها أصواتًا أخرى لا تطلب مجهودًا عضليًا كبيرًا، ولذلك تحتاج الأصوات المفخمة إلى مزيد عناية وإلى تدريب خاص حتى يتمكن المتعلم أن ينطقها بطريقة سليمة. خاصة إذا عرفنا أن نظائرها المرققة موجودة في لغات المتعلمين؛ ولذلك تسهل عملية إدراكها، ويتحولون إليها في يسر وسهولة تحت تأثير العادات اللغوية المترسخة لديهم من اللغة الأم.

وفي ضوء ما سبق يمكن تفسير ما حدث للأصوات المفخمة على النحو الآتي:

صوت الظاء:

تم إبدال صوت الظاء عند من أخطأوا في نطقه إلى صوت الذال، وحدث هذا الإبدال عند الطلاب بسبة ٥٣,٣٣٪ وعند الطالبات بنسبة ٥٠٪ ، ومن أمثلة الكلمات التي حدث فيها الإبدال ما يأتي:

موظف   موذف

الظلال   الذلال

ويتم إنتاج صوت الذال بوضع طرف اللسان بين أطراف الثنايا بحيث يكون هناك منفذ ضيق للهواء؛ ويكون معظم اللسان مستويًا، ويرفع الحنك اللين، فلا ينفذ الهواء عن طريق الأنف ويخرج الهواء محتكًا مع تذبذب الوترين الصوتيين محدثًا صوت الذال، (السعران،١٩٩٩م، ص١٧٣) و(بشر، ٢٠٠٠م، ص ٢٩٨) فالذال: صامت أسناني احتكاكي مجهور مرقق، و تبدأ الظاء من بين الأسنان حيث مخرج الذال، ثم يتقعر اللسان مرتفعًا إلى الحنك الأعلى لتكون الظاء، ويلاحظ أن الذال والظاء أختان

١- حول قانون السهولة التيسير وطبيعة عمله في اللغة وتأثيراته، يراجع كتاب التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه للدكتور رمضان عبد التواب، ص ٧٦

تتفقان في المخرج ومعظم الصفات، ويفرق بينهما فقط أن الأولى مرققة والثانية مفخمة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الصوت/ السمة	ظ	ذ
أسناني	+	+
احتكاكي	+	+
مجهور	+	+
مفخم	+	–
مرقق	–	+

وصوت الذال والظاء كلاهما من الأصوات القليلة التردد في اللغة العربية، وقد تكررت الذال في إحصائيات لسان العرب ٣١٦مرة، والظاء ١٤٩مرة، وبهذا يتضح شيوع الذال بالنسبة للظاء، رغم قلة تردد الصوتين نسبيًا بالنسبة لغيرهما. (عمر،١٩٩٧م، ص٣٩٨)

ولعلاج هذا الإبدال لابد من رفع وعي المتعلم بخصائص صوت الظاء ولفت نظره إلى الشكل الذي يتخذه اللسان أثناء النطق به، وتعريفه بالسمة الفارقة بينه وبين صوت الذال، وهي سمة التفخيم التي إذا فقدها صوت الظاء صار ذالا ويمكن صياغة ذلك في معادلة على الشكل الآتي:

ظ – تفخيم = ذ والعكس صحيح ذ+ تفخيم=ظ

ومن المعروف أن تعلم أي شيء لا يحدث في «فراغ»، أي إن التعلم لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان مرتبطا بشيء معروف لدى المتعلم، ومن ثم فلابد أن يجري التعلم في سياق مألوف، والانطلاق من المألوف إلى غير المألوف؛ ولذلك يجب تفعيل معرفتهم بالأصوات المماثلة لما في لغتهم الأولى لنتخذ منها نقطة انطلاق وتوظيف ذلك في تعليم أصوات اللغة الثانية، وفي هذا السياق نقترح بعد أن يفرغ المعلم من تقديم الصوت من

خلال مواقعه المختلفة في المفردات أن يتم تقديمه من خلال قائمة من المفردات المبنية على ثنائيات صوتية تبدأ من الصوت الأسهل بالنسبة للمتعلم، والذي قد يكون له مثيل في لغته، إلى الصوت الأصعب الذي لا يوجد له مثيل في لغته، وهنا يجب علينا أن نبيّن له السمات الفارقة بين الصوتين، فإذا وعى المتعلم ذلك وتدرب على إنتاج ذلك عمليًا فإنه تتولد لديه القدرة على التمييز بين الصوتين، المبدل والمبدل منه، ومن الأهمية أن ندرك أن النطق، له جانبان: أحدهما عقلي يتمثل في رفع وعي المتعلم بخصاص الصوت، والآخر عضوي يحتاج إلى تدريب وتمرّس حتى يتمكن المتعلم من السيطرة عليه، وللمساعدة على التمييز بين الظاء والذال وعدم الخلط بينهما يمكن الاستفادة من قائمة المفردات المبنية على الثنائيات الصوتية مثل القائمة الآتية:

ذ	ظ	ذ	ظ	ذ	ظ
ذَلِيل	ظَلِيل	فَذّ	فَظّ	نَذير	نَظِير
ذلَّ	ظلّ	محذور	محظور	ذنَّ	ظنَّ
تَذَلّل	تَظَلّل	منذور	منظور	نَذَرَ	نَظَرَ

وقد وجدنا من خلال الخبرة الشخصية في تدريس الأصوات أن مثل هذه الثنائيات تسهم بشكل كبير في رفع الوعي الصوتي عند المتعلمين، وتعمل على تمكينهم من النطق الصحيح للصوت الذي يمثل صعوبة لهم. ويبدأ التدريب بأن ينطق المعلم، والطلاب يستمعون، ثم يرددون من بعده بطريقة جماعية، ثم بطريقة فئوية ثم بطريقة فردية، وعلى المعلم أن يخص الأصوات المفخمة بمزيد من التدريبات، ولا يسوّي في المعاملة بينها وبين الأصوات الأخرى التي لا تمثل صعوبة للمتعلم.

صوت الصاد:

تم إبدال صوت الصاد عند بعض أفراد عينة الدراسة الذين أخطأوا في نطقه إلى صوت السين، وتم إبداله عند بعضهم الآخر إلى صوت الزاي، وتمثل نسبة الطلاب الذين أبدلوه إلى صوت السين ٦٦ ,٢٦٪ من إجمالي نسبة الطلاب، ونسبة الطالبات ٥٠٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ومن أمثلته:

حصان حسان

صاحبي ساحبي

أما من أبدلوا الصاد زايًا من الطلاب فتمثل نسبتهم ١٣,١٣٪ ومن الطالبات ٥,١٢٪، ومن أمثلته

أصبح أزبح

مصيبة مزيبة

وتوضح النسب السابقة أن إبدال صوت الصاد إلى سين هو الأكثر شيوعا بين الدارسين والدارسات من إبداله إلى زاي، وهذا يمكن تفسيره بأن السين أقرب إلى الصاد من الزاي في الصفات، حيث إن صوت السين ينتج بأن يعتمد طرف اللسان في اتجاه الأسنان ومقدمته مقابل اللثة العليا بينما يرفع وسط اللسان نحو الحنك الأعلى ويكون الفراغ بين اللسان واللثة قليلا جدًا، ويرفع الحنك اللين ويندفع الهواء مارًا بالحنجرة دون أن يحرك الوترين الصوتيين، ثم يأخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى المخرج وهو كما تقدم عند التقاء مقدمة اللسان باللثة، ويضيق منفذ الهواء ضيقا شديدًا يندفع خلاله الهواء فيحدث الاحتكاك.(السعران،١٩٩٩م، ص١٧٥) و(بشر، ٢٠٠٠م، ص٣٠١)

وصوت الصاد هو النظير المفخم للسين، أي أنه يتكون بنفس الطريقة التي يتكون بها السين إلا أن فيه إطباقًا أي أن مؤخرة اللسان ترتفع معه ناحية الطبق، وهذا ما يكسبه صفة التفخيم، ويجعله مختلفًا عن السين.

أما صوت الزاي فهو النظير المجهور للسين، ويتم نطقه بوضع طرف اللسان في اتجاه الأسنان، ومقدمته مقابل اللثة العليا، مع رفع الحنك اللين تجاه الحائط الخلفي للحلق، فيسد المجرى الأنفي، ويتم كل هذا مع وجود ذبذبة في الأوتار الصوتية، ولذلك فالزاي يختلف مع الصاد في سمتين، وليس في سمة واحدة كما هو الشأن في السين، ونوضح ذلك من خلال التحليل التكويني لهذه الأصوات في الجدول الآتي:

الصوت/ السمة	ص	س	ز
أسناني لثوي	+	+	+
احتكاكي	+	+	+
مهموس	+	+	–
مفخم	+	–	–
مرقق	–	+	+
مجهور	–	–	+

ولعلاج إبدال الصاد سينًا لابد من رفع وعي المتعلم بخصائص صوت الصاد ولفت نظره إلى الشكل الذي يتخذه اللسان أثناء النطق به، وتعريفه بالسمة الفارقة بينه وبين صوت السين، وهي سمة التفخيم التي إذا فقدها صوت الصاد صار سينًا ويمكن صياغة ذلك في معادلة على الشكل الآتي:

ص – تفخيم = س

وبعد أن يفرغ المعلم من تقديم الصوت من خلال مواقعه المختلفة في المفردات، وتدريب المتعلم على نطقه في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها، عليه أن يخصه بمزيد من التدريبات بأن يقوم بتقديمه من خلال قائمة من المفردات المبنية على ثنائيات صوتية مثل القائمة الآتية:

س	ص	س	ص	س	ص
سرير	صرير	سريع	صريع	سَمْت	صَمْت
عسير	عصير	سعود	صعود	سابح	صابح
سورة	صورة	تسريح	تصريح	سبَّ	صبَّ
سُوَر	صُوَر	سريح	صريح	تسبيح	تصبيح

س	ص	س	ص	س	ص
أَسَرَّ	أَصّرَّ	سائبة	صائبة	سبب	صبب
حَرَسَ	حَرَصَ	وسيلة	وصيلة	سَبَّحَ	صّبَّحَ
تسميم	تصميم	مسارعة	مصارعة	سائح	صائح
سار	صار	مسير	مصير	سابر	صابر

صوت الضاد:

تم إبدال صوت الضاد عند بعض أفراد عينة الدراسة ممن أخطأوا في نطقه إلى صوت الدال، وتم إبداله عند بعضهم الآخر إلى صوت الظاء، وتمثل نسبة الطلاب الذين أبدلوه إلى صوت الدال ٣٣, ٥٣٪ من إجمالي نسبة الطلاب، ونسبة الطالبات ٥ , ٨٧٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ومن أمثلته

بيض بيد

يضحك يدحك

أما من أبدلوا الضاد ظاء فكانوا من الطلاب فقط وتمثل نسبتهم ١٣ , ١٣٪، ومن أمثلته:

ضمائر ظمائر

توضأت توظأت

وتوضح النسب السابقة أن إبدال صوت الضاد إلى دال هو الأكثر شيوعا بين الدارسين والدارسات من إبداله إلى ظاء، وهذا يمكن تفسيره بأن الدال أقرب إلى الضاد من الظاء في الصفات، ويتم إنتاج صوت الدال بتوقف الهواء وقوفًا تامًا حال النطق به عند نقطة التقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا ومقدم اللثة ويضغط الهواء مدة من الزمن، ثم ينفصل العضوان انفصالاً فجائيًا محدثًا صوتًا انفجاريًا، ويلاحظ ارتفاع الحنك اللين حال النطق به فلا يسمح بمرور الهواء من الأنف، وتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق بالدال(بشر، ٢٠٠٠م، ص ٢٤٩) فالدال : صامت أسناني لثوى

انفجاري مجهور مرقق، وصوت الضاد يبدأ أيضا من مخرج الدال، ويأخذ اللسان شكله المقعر مطبقًا على الحنك الأعلى ليكون صوت الضاد المفخم، ونلاحظ أن صوتي الضاد والدال يتفقان في المخرج والصفات باستثناء صفتي التفخيم والترقيق، فالضاد مفخم، والدال مرقق، بينما ينتمي صوت الظاء إلى مخرج آخر، فالظاء مخرجه أسناني، والضاد والدال مخرجهما أسناني لثوي، بالإضافة إلى ذلك فإن الظاء من الأصوات الاحتكاكية والضاد والدال من الأصوات الانفجارية، وللتوضيح نعرض السمات المكونة لكل صوت من هذه الأصوات من خلال الجدول الآتي:

الصوت/ السمة	ض	د	ظ
أسناني لثوى	+	+	+
انفجاري	+	+	+
مجهور	+	+	+
مفخم	+	–	–
مرقق	–	+	+
أسناني	–	–	+
احتكاكي	–	–	+

ولعلاج ما وقع لصوت الضاد من إبدال لابد من رفع وعي المتعلم بخصائص صوت الضاد ولفت نظره إلى الشكل الذي يتخذه اللسان أثناء النطق به، وتعريفه بالسمة الفارقة بينه وبين صوت الدال، وهي سمة التفخيم التي إذا فقدها صوت الضاد صار دالًا ويمكن صياغة ذلك في معادلة كما سبق مع صوتي الظاء والصاد على الشكل الآتي:

ض – تفخيم = د

وبعد أن يفرغ المعلم من رفع وعي المتعلم بخصائص صوت الضاد وتقديمه من خلال مواقعه المختلفة في المفردات، وتدريب المتعلم على نطقه في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها، عليه أن يكثر من جعل المتعلم يستمع إلى الثنائيات الصوتية التي تساعده على التمييز بين الضاد والدال، وبين الضاد والظاء، وذلك من خلال قائمة من المفردات المبنية على ثنائيات صوتية من مثل القائمة الآتية:

د	ض	د	ض	د	ض
دل	ضل	دم	ضم	إفادة	إفاضة
رَكَض	ركدَ	ضَّرَّ	دَرَّ	ندر	نضر
ضَرْب	دَرْب	مدى	مَضى	نادرة	ناضرة
دروب	ضروب	بَعْدَ	بَعْضَ	دليل	ضليل
راكِض	راكِد	فَرْض	فَرْد	دائرة	ضائرة
عَدَّ	عَضّ	ردع	رضع	فائدة	فائضة
دلال	ضلال	دلل	ضلل	الدَّوْرَة	الضَّوْرَة
أفاد	أفاض	مدار	مضار	تدوَّر	تضوَّر

صوت الطاء:

تم إبدال صوت الطاء عند من أخطأوا في نطقه إلى صوت التاء، وحدث هذا الإبدال عند الطلاب بسبة ٤٠٪ وعند الطالبات بنسبة ٥ , ٦٢٪، ومن أمثلته:

مطبعة   متبعة

طابت   تابت

ويتم إنتاج صوت التاء بتوقف الهواء وقوفًا تامًا حال النطق به عند نقطة التقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا ومقدم اللثة، ويضغط الهواء مدة من الزمن، ثم ينفصل

العضوان انفصالاً فجائيًا محدثًا صوتًا انفجاريًا، ولا تذبذب الأوتار الصوتية عند النطق بالتاء (بشر، ٢٠٠٠م، ص ٢٤٩) فالتاء: صامت أسناني لثوى انفجاري مهموس مرقق، وصوت الطاء هو النظير المفخم للتاء، وهو يبدأ تمامًا من نقطة التاء، لكن شكل اللسان مع الطاء يكون غير شكل اللسان مع التاء، ففي حالة النطق بالطاء يرتفع مؤخر اللسان نحو أقصى الحنك ، ويتأخر قليلاً نحو الجدار الخلفي للحلق، ويصبح شكل اللسان مقعرًا، أي يرتفع أقصاه وطرفه مع تقعير وسطه. فالتاء والطاء يشتركان في المخرج، وفي معظم السمات، ويفرق بينهما فقط أن التاء مرققة والطاء مفخمة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الصوت/ السمة	ط	ت
أسناني لثوي	+	+
انفجاري	+	+
مهموس	+	+
مفخم	+	−
مرقق	−	+

ولعلاج ما وقع لصوت الطاء من إبدال لابد من رفع وعي المتعلم بخصائص صوت الطاء ولفت نظره إلى الشكل الذي يتخذه اللسان أثناء النطق به، وتعريفه بالسمة الفارقة بينه وبين صوت التاء، وهي سمة التفخيم التي إذا فقدها صوت الطاء صار تاء. وبعد أن يفرغ المعلم من ذلك عليه أن يكثر من التدريبات التي تعرض الصوت من خلال مواقعه المختلفة في المفردات، وتدريب المتعلم على نطقه في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها، وأن يكثر من تدريبه على الثنائيات الصوتية التي تساعده على التمييز بين الطاء والتاء، ويمكن للمعلم أن يعد قائمة من المفردات المبنية على الثنائيات الصوتية التي يوظفها في التدريبات التي يختبر فيها قدرة المتعلم التمييز بين الطاء والتاء من مثل القائمة الآتية:

ت	ط	ت	ط	ت	ط
أمتار	أمطار	بَتّ	بطّ	تاب	طاب
التَّل	الطَّل	ترف	طرف	تباشير	طباشير
تابِع	طابِع	تبَّ	طبَّ	تمور	طمور
تَبِع	طَبَعَ	تَرَبَ	طَرَبَ	تَمْر	طَمْر
تِيْن	طِيْن	أمات	أماط	أكتع	أقطع

الأصوات الطبقية

تنتج هذه الأصوات باشتراك الطبق اللين مع مؤخرة اللسان، وتضم المجموعة التي تخرج من هذا الموضع ثلاثة صوامت في العربية هي: الكاف والغين والخاء، وقد حدث استبدال لصوتي الغين والخاء من قبل بعض الدارسين والدارسات على النحو الآتي:

صوت الغين

تم إبدال صوت الغين عند بعض أفراد عينة الدراسة ممن أخطأوا في نطقه إلى صوت الخاء، وتم إبداله عند بعضهم الآخر إلى صوت الجيم غير المعطش (الجيم القاهرية)، وتمثل نسبة الطلاب الذين حولوه إلى صوت الخاء٣٣,١٣٪ من إجمالي نسبة الطلاب، ومن أمثلته:

رغيف رخيف

غزالة خزالة

ولم يتم إبداله من قبل الطالبات إلى الخاء، وإنما تم تحويله عندهن إلى صوت الجيم، ولكن ليست الجيم الفصحى المعطشة، وإنما الجيم غير المعطشة، وقد نعتها د. بشر بالجيم القاهرية (، بشر، ٢٠٠٠م، ص٣١٢)، وقد حدث ذلك بنسبة ٢٥٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ولم يتم إبداله من قبل الطلاب إلى هذا الصوت، ومن أمثلته:

يغلب يجلب

غزالة جزالة

ويتكون صوت الغين بأن يندفع الهواء مارًا بالحنجرة فيهتز الوتران الصوتيان حتى إذا وصل إلى أقصى الحنك ارتفع أقصى اللسان حال النطق بهذا الصوت بحيث يكاد يلتصق الحنك وبحيث يكون هناك فراغ ضيق ليسمح للهواء بالمرور مع حدوث احتكاك مسموع (بشر، ٢٠٠٠م، ص٣٠٣)، وبناء على هذا، فالغين: صامت طبقي احتكاكي مجهور، أما صوت الخاء فيتكون بأن يقرب أقصى اللسان من أقصى الحنك بحيث يكون بينهما فراغ ضيق يسمح للهواء بالنفاذ محدثا احتكاكًا ويرفع الحنك اللين، (السعران،١٩٩٩م، ص ١٧٧) وهى الطريقة نفسها التي يحدث بها صوت الغين إلا أن الوترين الصوتين مع الخاء لا يهتزان، فالفرق بينهما في هذا الجانب فقط، وعليه فوصف الخاء: صامت طبقي احتكاكي مهموس. وصوت الجيم (غير المعطش)يتكون بأن يندفع الهواء من الرئتين مارًا بالحنجرة، ويهتز الوتران الصوتيان، ثم يتخذ الهواء مجراه في الحلق أولاً، فإذا وصل إلى أقصى الفم قرب اللهاة انحبس الهواء انحباسًا كاملاً، لاتصال أقصى اللسان بأقصى الحنك الأعلى، فلا يسمح بمرور الهواء، فإذا انفصل العضوان انفصالا مفاجئًا انبعث الهواء إلى الخارج محدثًا صوتًا انفجاريًا هو ما نسميه بالجيم غير المعطشة، وهذا الصوت هو النظير المجهور للكاف، وعليه فالجيم بهذا الوصف: صامت طبقي انفجاري مجهور مرقق.

والوصف السابق يظهر أن الخاء مثل الجيم في نسبة القرابة إلى الغين، فكل صوت لا يفترق عن الآخر إلا في صفة واحدة، والتحليل التكويني الآتي يبرز السمات المميزة لكل صوت من هذه الأصوات الثلاثة:

الصوت/ السمة	غ	خ	ج (غير معطش)
طبقي	+	+	+
احتكاكي	+	+	−
مجهور	+	−	+
مهموس	−	+	−
مرقق	+	+	+

الصوت/ السمة	غ	خ	ج (غير معطش)
انفجاري	–	–	+

ولعلاج حالات الإبدال التي وقعت لصوت الغين لابد من رفع وعي المتعلم بخصائص صوت الغين، وتعريفه بالسمات الفارقة بينه وبين الأصوات التي تم استبدالها به، وتدريب المتعلم على نطق الصوت من خلال عدد من الثنائيات الصغرى مع صوتي الخاء والجيم حتى يتمكن المتعلم من التمييز بينها نطقا واستماعًا ويتعود على النطق الصحيح لصوت الغين.

صوت الخاء:

تم إبدال صوت الخاء عند بعض أفراد عينة الدراسة ممن أخطأوا في نطقه إلى صوت الحاء، وتم إبداله عند بعضهم الآخر إلى صوت الكاف، وتمثل نسبة الطلاب الذين حولوه إلى صوت الحاء ١٣,٣٣٪ من إجمالي نسبة الطلاب، ونسبة الطالبات ٥,٣٧٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ومن أمثلته:

أخذ　　　أحذ

خاض　　　حاض

أما إبداله كافًا فحدث من قبل طالبتين فقط وتمثل نسبتهما ٢٥٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ومن أمثلته:

خالد　　　كالد

أخبر　　　أكبر

ويشترك صوت الخاء مع الحاء في الصفات ويختلفان في المخرج، فالخاء طبقي، والحاء حلقي، ويشترك صوت الخاء مع الكاف في المخرج، فهما طبقيان، ويختلفان في بعض الصفات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الصوت/ السمة	خ	ح	ك
طبقي	+	–	+

الصوت/ السمة	خ	ح	ك
حلقي	–	+	–
احتكاكي	+	+	–
مجهور	–	–	–
مهموس	+	+	+
مرقق	+	+	+
انفجاري	–	–	+

ولعلاج حالات الإبدال التي وقعت لصوت الخاء ينبغي على المعلم أن يعمل على رفع وعي المتعلم بخصائص صوت الخاء، وتعريفه بالسمات الفارقة بينه وبين الأصوات التي تم استبدالها به، وأن يكثر من جعل المتعلم يستمع إلى الثنائيات الصوتية التي تساعده على التمييز بين الخاء والحاء، وبين الخاء والكاف، ويدربه على النطق الصحيح، وذلك من خلال قائمة من المفردات المبنية على الثنائيات الصوتية.

صوت القاف:

تم إبدال صوت القاف عند من أخطأوا في نطقه إلى صوت الكاف، وحدث هذا الإبدال عند الطلاب بسبة ٦٦ , ٢٦٪، وعند الطالبات بنسبة ٥ , ٣٧٪ ومن أمثلته:

مقص مكس

قلب كلب

ويتم نطق صوت القاف بأن تشترك اللهاة مع مؤخرة اللسان، ولذلك ينسب هذا الصوت إلى منطقة اللهاة ويسمى لهويًا، ولا يتم في هذه المنطقة إنتاج صوت آخر من الأصوات الصامتة في اللغة العربية الفصحى غيره، ويتكون صوت القاف على النحو الآتي:

يحبس الهواء الخارج من الرئتين حبسًا كليًا، وذلك عن طريق اتصال مؤخرة اللسان بمنطقة اللهاة بصورة لا تسمح بمرور الهواء، وذلك برفع الحنك اللين، يضغط الهواء

مدة من الزمن، ثم يطلق سراحه بأن ينخفض أقصى اللسان فيندفع الهواء محدثًا صوتًا انفجاريًا، ولا يتذبذب الوتران الصوتيان أثناء نطق هذا الصوت، فالقاف: صامت لهوى انفجاري مهموس، (بشر، ٢٠٠٠م، ص ٢٧٦)، وصوت الكاف يتكون بأن يندفع الهواء من الرئتين مارًا بالحنجرة، ولا يحرك الوترين الصوتيين، ثم يتخذ الهواء مجراه في الحلق أولاً، فإذا وصل إلى أقصى الفم قرب اللهاة انحبس الهواء انحباسًا كاملاً، لاتصال أقصى اللسان بأقصى الحنك الأعلى، فلا يسمح بمرور الهواء، فإذا انفصل العضوان انفصالا مفاجئًا انبعث الهواء إلى الخارج محدثًا صوتًا انفجاريًا هو ما نسميه بالكاف، وعليه فالكاف : صامت طبقي انفجاري مهموس مرقق.

ويشترك صوت القاف مع الكاف في الصفات، ويختلف عنه في المخرج، والذي حدث لصوت القاف هنا أنه تقدم مخرجه من قِبَل مَن أخطأوا في نطقه، والقاف إذا تقدم مخرجه صار كافًا، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الصوت/ السمة	ق	ك
لهوي	+	–
طبقي	–	+
انفجاري	+	+
مجهور	–	–
مهموس	+	+
مرقق	+	+

ولعل هذا الإبدال وقع تحت تأثير العادات النطقية التي ترسخت عند بعض المتعلمين من لغاتهم الأم، فقد يكون موضع نطق القاف من مواضع النطق غير النشطة لدى المتعلمين؛ لأنه لا يوجد أصوات في لغاتهم تنطق بهذه الكيفية، ولم يتوفر لهم التدريب الكافي الذي يساعدهم ويمكنهم من النطق الصحيح للصوت، فحولوه إلى أقرب موضع نطق نشط عندهم وهو موضع نطق الكاف الذي يوجد في معظم اللغات.

ولعلاج حالات الإبدال التي وقعت لصوت القاف يجب على المعلم أن يعمل على رفع وعي المتعلم بخصائص هذا الصوت، وتعريفه بالسمات المميزة له عن صوت الكاف الذي تم استبداله به، وأن يستعين في ذلك بالفيديو والصور والرسوم المتحركة التي توضح مخرج كل صوت والشكل الذي تكون عليه أعضاء النطق حال النطق به، وأن يكثر من جعل المتعلم يستمع إلى الثنائيات الصوتية التي تساعده على التمييز بين القاف والكاف، ويدربه على النطق الصحيح، وذلك من خلال قائمة من المفردات المبنية على الثنائيات الصوتية.

الأصوات الحلقية:

الأصوات الحلقية هي تلك الصوامت التي يتم إنتاجها عن طريق تقريب جذر اللسان من الجدار الخلفي للحلق بحيث يسمح للهواء بالمرور مع حدوث احتكاك، والأصوات التي تنطق بهذه الكيفية في العربية الفصحى صوتان هما: الحاء والعين، وقد حدث إبدال لهذين الصوتين على النحو الآتي:

صوت العين:

تم إبدال صوت العين عند بعض أفراد عينة الدراسة الذين أخطأوا في نطقه إلى صوت الهمزة، وتم إبداله عند بعضهم الآخر إلى صوت الحاء، وتمثل نسبة الطلاب الذين أبدلوه إلى صوت الهمزة ١٣,٣٣٪ من إجمالي نسبة الطلاب، ونسبة الطالبات ٢٥٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ومن أمثلته:

عبد أبد

يعدونه يؤدونه

أما من أبدلوا العين حاء من الطلاب فتمثل نسبتهم ٢٠٪ ، ومن الطالبات ١٢,٥٪، ومن أمثلته:

يعمل يحمل

العافية الحافية

ويتم إنتاج صوت العين عن طريق تقريب جذر اللسان من الجدار الخلفي للحلق، بصورة تسمح بمرور الهواء مع حدوث احتكاك، ويرفع الحنك اللين فيخرج الهواء من الفم، ويتذبذب الوتران الصوتيان حال النطق به(عمر،١٩٩٧م، ص٣١٩)، فالعين :

صامت حلقى احتكاكي مجهور مرقق، وهو النظير المجهور للحاء ، فمخرجهما واحد ولا فرق بينهما إلا أن الحاء صوت مهموس، والعين صوت مجهور، فالقرابة قوية بينهما ولذلك قد لا يستطيع بعض المتعلمين التمييز بينهما، أما صوت الهمزة فمخرجه أعمق منهما فهو صوت حنجري، أضف إلى ذلك ، العين والحاء احتكاكيان، والهمزة صوت انفجاري، ولعل الذي سهل إبدال العين همزة هو شيوع صوت الهمزة في لغات الدارسين بخلاف العين والحاء، والجدول الآتي يوضح السمات المكونة لكل صوت:

الصوت/ السمة	ع	ح	ء
حنجري	–	–	+
حلقي	+	+	–
احتكاكي	+	+	–
انفجاري	–	–	+
مجهور	+	–	–
مهموس	–	+	–
مرقق	+	+	+

ولعلاج حالات الإبدال التي وقعت لصوت العين يجب على المعلم أن يعمل على رفع وعي المتعلم بخصائص هذا الصوت، وتعريفه بالسمات المميزة له عن صوتي الحاء والهمزة اللذين تم استبدالهما به، وأن يستعين في ذلك بمشاهد الفيديو والصور والرسوم المتحركة التي توضح مخرج كل صوت والشكل الذي تكون عليه أعضاء النطق حال النطق به، وأن يكثر من جعل المتعلم يستمع إلى الثنائيات الصوتية التي تساعده على التمييز بين العين والحاء، وبينه وبين الهمزة، ويدربه على النطق الصحيح، وذلك من خلال قائمة من المفردات المبنية على الثنائيات الصوتية.

صوت الحاء:

تم إبدال صوت الحاء إلى صوت الهمزة أو الهاء، وقد وقع هذا الإبدال عند الطالبات فقط، فتم إبداله همزة بنسبة ٢٥٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ومن أمثلته:

حوت أوت

حقوق أقوق

أما إبداله هاء فتم بنسبة ٢٥٪ أيضا، ومن أمثلته:

نحن نهن

يحمد يهمد

ونلاحظ أن هذا الإبدال بنوعيه الذي حدث لصوت الحاء قد حدث فيه تغيير للمخرج من الحلق إلى الحنجرة، ويبدو أن موضع نطق صوت العين غير موجود في لغات المتعلمات؛ ولذلك حدث تغيير للصوت عند الطالبات فقط من أفراد عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح السمات المكونة لهذه الأصوات:

الصوت/ السمة	ح	ه	ء
حنجري	−	+	+
حلقي	+	−	−
احتكاكي	+	+	−
انفجاري	−	−	+
مجهور	−	−	−
مهموس	+	+	−
مرقق	+	+	+

ولعلاج حالات الإبدال التي وقعت لصوت الحاء يجب على المعلم أن يعمل على رفع وعي المتعلم بخصائص هذا الصوت، وتعريفه بالسمات الفارقة بينه وبين صوتي الهاء

والهمزة اللذين تم استبدالهما به، وأن يستعين في ذلك بالفيديوهات والصور والرسوم المتحركة التي توضح مخرج كل صوت والشكل الذي تكون عليه أعضاء النطق حال النطق به، وأن يكثر من جعل المتعلم يستمع إلى الثنائيات الصوتية التي تساعده على التمييز بين الحاء والهاء والهمزة، ويدربه على النطق الصحيح، وذلك من خلال قائمة من المفردات المبنية على الثنائيات الصوتية.

الأصوات الحنجرية:

يتم في هذا المخرج إنتاج صامتين هما: الهمزة والهاء، ولم يسبب صوت الهمزة مشكلة للدارسين والدارسات من أفراد عينة الدراسة، حيث لم يحدث له إبدال عند أي فرد من أفرادها، ويبدو أن لصوت الهمزة نظائر في لغات المتعلمين الأم، وهذا ما سهل عليهم عملية إدراك هذا الصوت، وإنما أبدلوا صوت الهاء.

صوت الهاء:

أما صوت الهاء فقد تم إبداله عند بعض أفراد عينة الدراسة الذين أخطأوا في نطقه إلى صوت الحاء، وتم إبداله عند بعضهم الآخر إلى صوت الهمزة، وتمثل نسبة الطلاب الذين أبدلوه إلى صوت الحاء ٦٦ ,٢٦٪ من إجمالي نسبة الطلاب، أما نسبة الطالبات فتمثل٥ ,١٢٪ من إجمالي نسبة الطالبات، ومن أمثلته:

وهب وحب

هرم حرم

أما إبداله همزة فقد حدث من الطالبات فقط بنسبة٥ ,١٢٪، ومن أمثلته:

هرم أرم

الهمة الإمة

ويتكون صوت الهاء عندما يتخذ الفم الوضع الصالح لنطق حركة (كالفتحة مثلا) ويمر الهواء خلال الانفراج الواسع الناتج عن تباعد الصوتين بالحنجرة محدثًا صوتًا احتكاكيا، ويرفع الحنك اللين فلا يمر الهواء من الأنف، ولا تتذبذب الأوتار الصوتية، فالهاء إذن صوت حنجري احتكاكي مهموس. (السعران، ١٩٩٩م، ص ١٧٨)

ولعل مصدر الإبدال هنا هو اختلاف العادات النطقية عند الطالبات عن مثيلاتها عند الطلاب وسبب ذلك انتماء الطلاب إلى جنسيات مختلفة عن جنسيات الطالبات،

وأن الخلفية اللغوية مع غياب التدريبات النطقية المكثفة التي تعدّل من هذه الخلفية أسهم هذا كله في حدوث هذا الإبدال بشكل كبير، ولذلك ينبغي على المعلم أن يعمل على رفع وعي المتعلمات بخصائص صوت الهاء وأن يستعين في ذلك بمشاهد الفيديو والصور والرسوم المتحركة التي توضح مخرج هذا الصوت، والشكل الذي تكون عليه أعضاء النطق حال النطق به، وأن يكثر من جعل المتعلمات يستمعن إلى الثنائيات الصوتية التي تساعدهن على التمييز بينه وبين الأصوات التي يتم استبدالها به، وأن يدربهن على إنتاج ذلك عمليًا، حتى تتولد لديهن القدرة على التمييز بين الصوتين، المبدل والمبدل منه، وأن يجعلهن يدركن أثر الإبدال الصوتي الذي يقعن فيه أثناء النطق بالصوت المحرف على التواصل والتفاهم باللغة المنطوقة، وما يترتب على هذا الإبدال من الخلط بين الأصوات وضياع خصائصها وقيمها الصوتية وعدم التمييز بينها بالإضافة إلى ما يترتب على هذا الخلط من مشكلات في الفهم وسوء الاتصال واختلاط الدلالات اللغوية للوحدات المعجمية وتداخلها، وهذا يتسبب في وقوع اللبس الدلالي والخلط بين المعاني والتشويش على الرسائل اللغوية.

حلول ومقترحات:

الأصوات هي العنصر الأساسي في أية لغة والمدخل الطبيعي لدراستها ومع ذلك لا يحظى تعليمها بالاهتمام الكافي من قبل من يقومون بتعليم العربية، حيث يفتقد كثير من معلمي العربية للناطقين بلغات أخرى الأسلوب الصحيح لتدريسها (طعيمة،١٩٨٦م، ص٤٥٦) وينقصهم الكثير من المعارف الصوتية التي تساعدهم في القيام بمهامهم نحو مساعدة المتعلمين على إتقان أصوات العربية، بالإضافة إلى ذلك نجدهم ينشغلون بتعليم الكتابة والمفردات والقواعد أكثر من عنايتهم بسلامة نطق الأصوات المشكلة على المتعلم، وتمثل صعوبة له، مثل الصوامت التي تنفرد بها العربية، ويترتب على ضعف الاهتمام هذا عدد من المشكلات الصوتية، منها مشكلة الإبدال الصوتي موضوع هذا البحث، ولا يعني هذا أن ضعف الاهتمام هو العامل الوحيد وراء وقوع حالات الإبدال الصوتي هذه، فهناك أسباب أخرى كاختلاف لغة المتعلم مع اللغة العربية في مخارج الأصوات، أو في اختلاف التجمعات الصوتية المسموح بها، أو نتيجة للعادات النطقية تشكلت لديه من النظام الصوتي للغته الأم (عمر، ١٤٠١هـ،

ص٨) أو أن المناهج المعتمدة لا تراعي الفروق الموجودة بين اللغة العربية واللغة الأم للمتعلم فيكون ذلك سببًا في حدوث مثل هذه الأخطاء (طعيمة،٢٠٠٠م، ص٢٣) أو أن كثيرًا من كتب تعليم هذه اللغة لا تولي هذا الأمر ما يستحقه من اهتمام سواء في التخطيط له أو في طريقة تدريسها (طعيمة،١٩٨٦م، ص٤٥٦)، لكن إذا حظي تعليم الأصوات بالاهتمام الكافي، وتولى ذلك خبراء في أصوات العربية وتعليمها، ربما تغلب ذلك على الأسباب الأخرى.

ومعالجة المشكلات الصوتية ليست من السهولة بمكان للناطقين بغير العربية في مرحلة متأخرة من العمر؛ لأن الجهاز الصوتي قد تشكل، وأخذ قالبًا مناسبًا لأصوات اللغة الأم، أو لأصوات الطفولة المكتسبة مثل اللهجات أو اللغة الثانية الشبيهة بالأم، ولحكمة ما جعل الله الألسنة مختلفة، ومع ذلك فقد خلق الله سبحانه وتعالى الجهاز النطقي لدى الإنسان قادرًا على إصدار كل الأصوات. أما عن تلك الصعوبات التي يجدها، ويصادفها كل إنسان في إصدار بعض الأصوات غير الموجودة في لغة الأم، إنما مصدرها عدم التعود والتدريب على إصدارها. (مدكور، وهريدي، ٢٠٠٦ ، ص ٧٥)

وللمساعدة في التغلب على هذه المشكلات يجب على المعلم أن يخص الأصوات بعناية خاصة وأن يهتم بتعليم الدارس أصوات اللغة في الأسابيع الأولى من المستوى الأول عن طريق التدريب المكثف، ثم التدريب اليومي غير المكثف، وأن يكثر من التدريب على الأصوات التي ليس لها مقابل في اللغات الأخرى حتى يجتاز الدارس المستوى الأول، وقد أجاد نطق الأصوات، ولذلك عليه أن يتعهد الأداء الصوتي للمتعلم، ويقوم بتصحيح أشكال الأداء الصوتي التي اكتسبها الطالب من لغته الأم، وتعوق إجادة نطق أصوات العربية أولًا بأول. وهنا لكي يتمكن المعلم من ذلك يجب أن يكون لديه خلفية معرفية جيدة حول الأصوات ومخارجها وخصائصها، فيكون مؤهلا علميًا لتنبيه الطلبة إلى الفوارق الصوتية الدقيقة بين الصوامت المشكلة. وعليه في النهاية أن يعلم أن إجادة نطق الأصوات مهارة لغوية لا تكتسب في يسر وسهولة، وإنما تحتاج إلى الدربة وطول الممارسة وكثرة التكرار، وإتاحة الفرصة الكافية لكل متعلم لممارسة الأداء اللغوي السليم.

ومن أجل ذلك ينبغي على المعلم تبني خطة واضحة لتدريس الأصوات وبناء الوعي الصوتي بها، واتباع منهجية واضحة لتطوير مهارات المتعلمين في الجانب النطقي، وتعمل على تصحيح أشكال الأداء الصوتي التي اكتسبها الطالب من لغته الأم، وتسهم في التقليل من أشكال التداخل بين النظام الصوتي للغة المتعلم الذي تكوَّن بالفعل عنده وأصبح يشكل عاداته النطقية، والنظام الصوتي للغة العربية الذي هو في طور التكوّن عند المتعلم؛ ولذلك فعلى المعلم أن يحرص على إكساب المتعلم المهارات الصوتية الخاصة بالنظام الصوتي للغة العربية، ويعمل على تزويده بمعلومات عن الملامح المميزة لهذا النظام، ولا يتأتى للمعلم ذلك إلا إذا كان على وعي تام بخصائص النظام الصوتي للعربية التي قد تمثل مشكلة للطلاب وتنعكس على نطقهم للغة. وبالإضافة إلى ذلك أن يكون ملمًا بما جاء في الدراسات التقابلية ودراسات تحليل الأخطاء على المستوى الصوتي حتى يكون على بينة بالصعوبات التي من المتوقع أن تواجه المتعلمون أثناء دراستهم لأصوات العربية.

وعلى المعلم كذلك ألا يشغل نفسه بالاهتمام بالحرف وأشكال كتابته قبل أن يتمكن المتعلم من إجادة نطق صوت الحرف؛ لأنه إن فعل ذلك يخالف التدرج الطبيعي لعملية اكتساب اللغة حيث إنه من الطبيعي في هذه العملية أن يسبق المنطوق فيها المكتوب، وأن مهارتي الاستماع والتحدث تمثلان المدخل الطبيعي لدراسة أي لغة، وهما لا يتحققان إلا إذا أجاد الدارس نطق أصوات اللغة المستهدفة، وكان على وعي تام بنظامها الصوتي، أضف إلى ذلك أن عدم إيلاء الأصوات الاهتمام المناسب يجعل المتعلم ينقل بعض عاداته الصوتية إلى اللغة العربية عند نطق هذه الأصوات التي لم يعهدها من قبل، أو يسمعها في لغته الأم؛ ولذلك نرى أنه لا بأس من تأخير الكتابة بعض الوقت من أجل إتاحة الوقت لإجادة النطق.

ويجب على المعلم أن يختار ترتيبًا يناسب المتعلم الأجنبي يتبعه في تقديم أصوات العربية، كأن يرتبها متدرجا من السهل إلى الصعب، ويراعى في ذلك البدء بالأصوات السهلة المألوفة للدارس الأجنبي وتؤجل الأصوات الصعبة، فيبدأ بالأصوات المشتركة بين معظم اللغات التي تقع تحت ما يسمى بالمشتركات اللغوية العالمية، ثم الأصوات التي لها مخارج تقاربها في لغات الدارسين، ثم يختم بالأصوات التي لا توجد إلا في العربية.

ويقترح البحث أن يتم تقديم أصوات العربية وفقًا لمخارجها، وقد استخدمت العربية الفصحى في ذلك عشرة مخارج، ابتداء بالأدنى، وهو المخرج الشفوي، وانتهاء بالأعمق، وهو المخرج الحنجري، فالأصوات الشفوية موجودة في كل اللغات وهي من أوائل الأصوات التي ينطقها الطفل، وبناء على هذا الترتيب سيتأخر عرض الأصوات التي تمثل صعوبة بالنسبة للكثير من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، كما يقترح أن يراعى عند تقديمها المعايير الخاصة باختيار العناصر اللغوية وفق منهج يناسب الفئة المستهدفة.

ومن المعروف أن تعلم أي شيء لا يحدث في «فراغ»، أي إن التعلم لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان مرتبطا بشيء معروف لدى المتعلم، ومن ثم فلابد أن يجري التعلم في سياق مألوف، والانطلاق من المألوف إلى غير المألوف؛ ولذلك يجب توظيف ذلك في تعليم الأصوات بأن يتم تفعيل معرفة المتعلمين بالأصوات المماثلة لما في لغتهم الأولى لنتخذ منها نقطة انطلاق وتوظيف ذلك في تعليم اللغة الثانية، وفي هذا السياق نقترح بعد أن يفرغ المعلم من تقديم الصوت من خلال مواقعه المختلفة في المفردات أن يتم تقديمه من خلال قائمة من المفردات المبنية على ثنائيات صوتية تبدأ من الصوت الأسهل بالنسبة للمتعلم، والذي قد يكون له مثيل في لغته، إلى الصوت الأصعب الذي لا يوجد له مثيل في لغته، وهنا يجب عليه أن يبيّن له السمات الفارقة بين الصوتين، فإذا وعى المتعلم ذلك، وتدرب على إنتاج ذلك عمليًا، فإنه تتولد لديه القدرة على التمييز بين الصوتين، المبدل والمبدل منه، ومن الضروري أن ندرك أن النطق له جانبان: أحدهما عقلي يتمثل في رفع وعي المتعلم بخصاص الصوت، والآخر عضوي يحتاج إلى تدريب وتمرّس حتى يتمكن المتعلم من السيطرة عليه.

وأخيرًا يجب على المعلم ألَّا يسوّى بين الأصوات في المعالجة، وكأنها على درجة واحدة من الصعوبة بالنسبة للمتعلم الأجنبي، فالواقع يثبت أن هناك صعوبة في نطق أصوات معينة خاصة تلك الأصوات التي لا وجود لها في لغة المتعلم؛ لذا تحتاج إلى عناية خاصة، وكما سبق أن ذكرنا أن ذلك لا يتأتى للمعلم إلا إذا كان على وعي تام بخصائص النظام الصوتي للعربية التي قد تمثل مشكلة للطلاب وتنعكس على نطقهم للغة.

الخاتمة

استطاع البحث الوقوف على صور الإبدال التي حدثت للأصوات الصامتة على ألسنة الدارسين والدارسات من متعلمي العربية من الناطقين بغيرها، وذلك من خلال دراسة مسحية تم إجراؤها على طلاب المستوى الثاني بمعهد اللغويات العربية، وقد اعتمد البحث في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع مادته عن طريق التسجيل المباشر لأفراد العينة ووصفها لتحديد ما وقع فيها من إبدالات صوتية وتقديم التفسير المناسب لذلك، وتم حصر الأصوات التي حدث لها إبدال، وقد تمثلت في الأصوات الآتية: ظ، ص، ض، ط، غ، خ، ق، ع، ح، ه، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

أن أكثر الأصوات الصامتة تعرضًا للإبدال عند الطلاب صوت الضاد حيث بلغت نسبة إبداله عندهم ٦٠٪ ويليه في ذلك الظاء بنسبة٣٣ , ٥٣٪ ثم الصاد والطاء ٤٠٪ ثم العين ٣٣ , ٣٣٪ ثم القاف والهاء٦٦ , ٢٦٪ وأخيرًا الخاء والغين ٣٣ , ١٣٪

أما أكثر الأصوات الصامتة تعرضًا للإبدال لدى الطالبات فصوت الضاد حيث بلغت نسبة إبداله عندهن ٥ , ٨٧٪ ويليه في ذلك أصوات: الصاد والطاء والخاء حيث بلغت نسبة كل صوت منها ٥ , ٦٢٪ ثم الظاء والحاء بنسبة ٥٠٪ وأخيرًا أصوات: القاف والغين والعين والهاء بنسبة ٢٥٪

وقد لا حظنا على كل الحالات التي وقع فيها الإبدال أن وجود القرابة بين الصوتين، المبدل والمبدل منه، في الصفات أو المخرج كان عاملا أساسيا في حدوث الإبدال إلى هذا الصوت أو ذاك، كما لاحظنا أن كثيرًا من المتعلمين قد تصرفوا مع الأصوات التي تمثل لهم صعوبة في النطق وفقًا لعاداتهم الصوتية، فيحولونها إلى أقرب الأصوات المألوفة لديهم؛ لأنهم يجدون صعوبة في تكييف جهازهم النطقي وفق هذه الأصوات.

كما لاحظنا أن الأسباب الكامنة خلف هذه الإبدالات متعددة ومتشعبة، فقد تكون ناتجة عن طبيعة بعض الأصوات التي تنفرد بها العربية ولا توجد في غيرها من اللغات أو يندر وجودها؛ ولذلك فمواضع نطقها عند المتعلم خاملة، وتحتاج إلى مجهود كبير إلى إعادة تنشيطها وعملها عنده، وقد تكون ناتجة عن العادات النطقية التي تشكلت عنده من اللغة الأم، ولا يستطيع أن يتحول عنها، حيث من المعروف أن الشخص إذا تعلم

لغة أجنبية فإنه يعمد بدون وعي إلى نطق أصوات اللغة الأجنبية من خلال أصوات لغته الأم، بمعنى آخر أنه يقوم بفرض الأنظمة الصوتية الخاصة بلغته على اللغة الأجنبية التي يتعلمها، وقد تكون ناتجة عن طبيعة المتعلم نفسه، وأنه يقوم بعمل قياسات خاطئة تتسبب في حدوث هذا الإبدال، وقد تكون تعود إلى المعلم الذي يقوم بعملية التعليم حيث لا يهتم بتقديم التدريبات الكافية التي تمكن المتعلم من إجادة النطق، فقد لاحظنا أن كثيرًا من حالات الإبدال الصوتي ترجع إلى نقص التدريبات الصوتية، والدور الفاعل للمعلم في هذا الأمر يمكن أن يسهم بشكل كبير في علاج هذه ظاهرة، وقد تكون في البرنامج التعليمي الذي لا يعمل على توفير البيئة المناسبة للمتعلم لممارسة التحدث باللغة بالفصحى، وتقدم التعزيزات اللازمة لنطق الأصوات بطريقة سليمة، وقد تكون في الكتب التعليمية حيث إن كثيرًا من هذه الكتب لا تولي الأصوات الأهمية الكافية.

وفي الختام يوصي البحث بالآتي:

- أن تؤخذ هذه الإبدالات التي وقعت بعين الاعتبار عند تدريس أصوات العربية حيث تحتاج إلى المزيد من التدريبات الصوتية المختلفة من أجل تنشيط مواضع نطق هذه الأصوات عند المتعلم وتمكينه من إنتاجها بطريقة صحيحة، وتعويده على التمييز بينها نطقا واستماعًا.

- يوصي البحث معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بألا يتعاملوا مع هذه الأصوات الصعبة أثناء تعليمها كما يتعاملون مع الأصوات الأخرى التي لا يجد المتعلمون صعوبة في نطقها، وإنما يجب أن يخصوها بمزيد من الاهتمام حتى يحدث لها إبدال الصوتي، ويصبح ذلك ظاهرة صوتية يعتاد عليها بعض المتعلمين والمتعلمات كما عايناها في هذا البحث.

- يوصي البحث بأن تؤخذ هذه الإبدالات التي وقعت بعين الاعتبار عند بناء المقررات التعليمية، وأن يتم بناء التدريبات الصوتية، وتصميم الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلمين والمتعلمات على التمييز بين هذه الأصوات، وتعمل على معالجة مثل هذه الأخطاء قبل وقوعها. وأن يتم تجهيز الوسائل التعليمية، من صور ورسومات ومشاهد فيديو وأجهزة صوتية ومختبرات...إلخ، التي تعين المتعلمين على النطق الصحيح للأصوات العربية، ويجب أن نستفيد من معطيات اللسانيات

الحاسوبية في هذا الجانب، وتوظيف التقنيات التعليمية في تدريس الأصوات.
- كما يوصي البحث بأن تأخذ أصوات اللغة العربية مكانها المناسب في البرامج التعليمية، بوصفها اللبنات الأولى التي يتشكل منها بناء اللغة، والمدخل الطبيعي والصحيح لتعلمها وإتقانـها.
- ضرورةالاستفادة من نتائج الأبحاث التي تعرضت للمشكلات الصوتية، خاصة نتائج دراسات التحليل التقابلي، ودراسات تحليل الأخطاء، لمعرفة الصعوبات الصوتية التي من المتوقع أن تمثل إعاقة لعملية تعليم الأصوات، ليتم التركيز عليها، ومعرفة ما قُدم لها من حلول، وتوظيف ذلك على مستوى إعداد المناهج، وإعداد الكتب التعليمية، وإعداد المعلمين لتقديم التحصينات اللازمة ضد هذه الصعوبات المتوقعة لتمنع حدوثها أو تقلل من نسبته.
- يقترح البحث أن يتم عمل دراسة عن الخلفيات اللغوية للدارسين والدارسات بقسم اللغة والثقافة بمعهد اللغويات العربية لمعرفة خصائص اللغات المتفاعلة مع اللغة العربية في سياق التعليم حتى يمكن توظيفها في تعليم العربية والاستفادة منها في إعداد التدريبات اللغوية المناسبة التي يمكن أن تسهم في علاج كثير من المشكلات اللغوية التي يعاني منها كثير من هؤلاء الدارسين والدارسات.

المراجع

- ابن جني، أبو الفتح عثمان (١٩٨٥م)، سر صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق د/ حسن هنداوي، دار القلم دمشق.
- (١٩٨٦م)، الخصائص، تحقيق محمد على النجار، القاهرة.
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (١٣٢٥ه) المخصص، تحقيق خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا الرازي أبو الحسين (١٩٩٧)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، علق عليه ووضح حواشيه: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري (١٩٩٠م)، لسان العرب، دار صادر، بيروت.

- أبو الطيب، عبد الواحد بن علي اللغوي الحلبي، (١٩٦٠م)، الإبدال، تحقيق عز الدين التنوخي مطبوعات المجمع العربي دمشق.
- أنيس، إبراهيم (١٩٦٦م)، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- بشر، كمال محمد، (١٩٩٨م) دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة.
- (٢٠٠٠م) علم الأصوات، دار غريب، القاهرة.
- بيرام، ميخائيل، (٢٠١٨م) موسوعة روتليدج في تعليم وتعلم اللغات، ترجمة عبد العزيز بن إبراهيم بن يوسف فقيه، دار جامعة سعود للنشر، الرياض.
- الجاحظ، أبو عثمان عمر بن بحر، (١٩٩٨م) البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- الجرجاني، علي بن محمد بن علي، (١٤٠٣ه) التعريفات، تحقيق إبراهيم الإبياري، دار الريان للتراث، القاهرة.
- حسان، تمام، (١٩٨٤م) مشكلات تعليم الأصوات لغير الناطقين بالعربية. مجلة معهد اللغة العربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة- العدد الثاني ص٣٥٣.
- الراجحي، عبده، (١٩٩٥م) علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- السامرائي، إبراهيم، (١٩٨١م)، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت.
- السعران، محمود، (١٩٩٩م)، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، (١٩٨٨م)، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين، (١٩٨٦م)، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمد جاد المولى وآخرين، المكتبة العصرية، بيروت.
- صيني، محمود إسماعيل، والأمين، إسحاق محمد، (١٩٨٢م) التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، الرياض.
- طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٠م)، تدريس اللغة العربية في التعليم العالي، دار الفكر العربي، القاهرة.

- (١٩٨٦م) المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- (٢٠٠٤م)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد التواب، رمضان، (١٩٩٧م)، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- (١٤١٧هـ)، التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- عبد التواب، شعبان، (٢٠١٧م) القيمة الصوتية للحروف وتطوراتها، منظومة الحروف العربية ص٥١-٩٤، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- عمر، أحمد مختار، (١٩٩٧م) دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، القاهرة.
- (١٤٠١هـ) الدراسات الصوتية وتعلّم اللغة العربية للأجانب، ضمن منشورات وقائع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- علام، عبد العزيز أحمد، ومحمود، عبدالله ربيع، (٢٠٠٩م)، علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض.
- لا يتباون، باتسي م، و سيادا، نينا، (٢٠١٤م)، كيف نتعلم اللغات، ترجمة علي علي أحمد شعبان، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
- مالمبرج، برتيل، (١٩٨٤م) علم الأصوات، تعريب ودراسة عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة.
- مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد، (٢٠٠٦م)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.
- مصلوح، سعد عبد العزيز، (٢٠٠٥م)، دراسة السمع والكلام، عالم الكتب، القاهرة.
- الناقة، محمود كامل، (١٩٨٥م)، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

تنمية مهارات الُّلغة العربية لمتعلِّميها لغةً ثانيةً
في ضوء استخدام الوسائط التقنية التعليمية الحديثة
(نماذج تحليلية)

د.هداية تاج الأصفياء حسن البصري

رئيس قسم اللغة العربية-كلية الآداب- جامعة السودان المفتوحة

ملخص البحث

يروم هذا البحث إلى تقديم دراسة وصفية تحليلية تقويمية ،يتناول نماذج للعينة موضوع الدراسة ؛ ذلك للكشف عن فعالية استخدام التقنية في تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً ، لما لها من تأثير في تنمية المهارات اللغوية وعناصرها. كما نروم من خلال هذا البحث إلى التأكيد على حاجة المجال إلى المنحى التكاملي متعدد الوسائط ، عند التخطيط لتعليم العربية لغةً ثانيةً وتعلُّمها ،لمواكبة الاتجاه العالمي في تعليم الُّلغات الأجنبية، ما يؤكد أهمية هذا البحث ويحقق أهدافه، في مواكبة التطورات المتلاحقة للتقنية ، والتي تجعل المتعلِّم يقود عملية التعلّم بمساعدة أستاذه ،وتوجيهاته، ما يصبُّ في تنمية مهاراته وتطويرها ،والتي تؤدي إلى رفع كفاءة التحصيل الدراسي . كما ترتفع الكفاءة الأدائية للمتعلَّم و الأستاذ معاً داخل قاعة الدراسة وجاهياً أم افتراضياً. وهو ما يحقق للبحث نتائجه ويجيب على تساؤلاته:

أوصى البحث واقترح ،العمل على إقناع متخذي القرار لجعل التقنية، ومتطلباتها واقعاً في مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً وتعلُّمها. وبذل التمويل اللازم لحاجة التقنية إلى التدريب والمتابعة والتحديث.

المقدمة

تكتسب التقنية أهمية قصوى في تعليم اللغات الأجنبية وتزداد أهميتها في تعليم وتعلّم اللّغة العربية لغةً ثانيةً، ذلك لأن استخدام الوسائط التقنية التعليمية المتعدِّدة،تعمل على توافر بيئة تعليمية تحقق نتائج مفضَّلة لدي متعلِّمي اللُّغة العربية لغةً ثانية بمختلف فئاتهم، واحتياجاتهم، وانتماءاتهم.

يتكون البحث من مقدمة ومدخل وخمسة محاور .واختصت المقدمة ببيان ضرورة استخدام التقنية في تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها لغةً ثانيةً. ذلك لما لهذه التقنية من فعالية عالية في رفع كفاءة الأداء للأساتذة والدّارسين، داخل قاعات الدّراسة وخارجها. إضافة إلى ما توفّره هذه التقنية من جواذب تلبي طموحات المتعلّمين، وتسعى لأن تفوق تطلعاتهم ،من خلال التحسين المستمر في بيئة التعليم والتعلم. كذلك سبب اختيار البحث، ومشكلته، و أهدافه، وأهميته، وحدوده، ومنهجه، وهيكله. كما يعرّف المدخل بمصطلحات البحث. أما المحاور فقد اشتمل المحور الأول على فلسفة استخدام التقنية في تعليم العربية لغةً ثانيةً وتعلمها. كما اشتمل المحور الثاني على الدراسات السابقة والتعقيب عليها، باعتبارها تمثّل عمقاً استراتيجياً لتجارب استخدامات التقنية ومخرجاتها؛ ما يصبُّ إيجاباً في دعم البحث ونتائجه. وفي المحور الثالث يعرض البحث آراء الطلّاب خلال المسح الميداني ويحللها، ويفسرها. أما في المحور الرابع فيعرض البحث نتائج الطلاّب في الاختبارات التحصيلية والامتحانات النهائية ويحللها ويفسرها للكشف عن مخرجات استخدام التقنية. أما في المحور الخامس وهو المحور الأخير فيقدّم البحث الخاتمة والنتائج و التوصيات ثم قائمة المصادر والمراجع.

أولاً/ السبب الرئيس لاختيار هذا البحث هو تأكيد فعالية التقنية في تجويد الأداء داخل قاعات الدراسة وخارجها، والارتقاء بالأداء التحصيلي للطُّلاب زد على ذلك إفرازات التجارب التي تشير إلى ما أحدثته التقنيات من واقع جديد في عمليات التعليم والتعلُّم.برغم وجود التقنيات التقليدية التي كانت متلازمة للعمليات التدريسية، غير أَن ظهور تقنيات الوسائط المتعدّدة أحدثت نقلات كبيرة في العمليات التعليمية والتعلُّمية، حتى أصبحت تشكّل إحدى تحديات التعليم في القرن الحالي، حيث اقتحمت الحواسيب بأنواعها، وملحقاتها، وبرمجياتها مجالات التعليم المختلفة،وفرضت نفسها

أمراً واقعاً لا يمكن تجاوزه. إضافة لكونها أحدثت نقلة نوعية في العمليات التعليمية ومخرجاتها.

ثانياً/ أما مشكلة البحث فيمكن بلورتها في العنوان، ويمكن التعبير عن المشكلة بسؤال مفاده: ما فعالية استخدام التقنية الوسائطية في تعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانيةً؟ وتتفرع منه أسئلة أخري منها، ولطالما أن هذه التقنيات تحدث واقعاً جديداً في بيئة التعليم والتعلّم، فما مدى تلبيتها لطموحات المستهدفين؟ وما ردة فعل متخذي القرار إزاء تحديات الواقع الجديد مع الإقبال المتزايد للراغبين في التعليم والتعلّم؟

للإجابة على هذه التساؤلات لا بد من الكشف عن فعالية هذه التقنيات من خلال تقديم نماذج تحليلية لآراء الطلاب الذين تعلُّموا باستخدام المنحنى التكاملي متعدد التقنيات والوسائط.إضافة إلى تحليل نتائجهم في الاختبارات التحصيلية والامتحانات النهائية لبيان أهمية الاستخدامات التقنية من خلال ما أحدثته في مخرجات تتمثل في آراء ونتائج النماذج التحليلية وانعكاساتها على مجمل العمليات داخل المجال.

ثالثاً/ إن هذا البحث يهدف إلى إبراز النقلات النوعية التي أحدثتها التقنية الحديثة في العمليات التعليمية ومخرجاتها. وضرورة بذل مزيد من الاهتمام لتطويرها مواكبةً للتطورات المتلاحقة في أجيال هذه التقنيات، باعتبارها وسائط وبرمجيات بها العديد من التطبيقات، التي تفيد كافة مجالات التعليم والتدريب، من خلال توفير كل ما مِن شأنه إِحداث طرق تفاعلية لتطوير، وتحسين أداء التعليم والتدريب بواسطة أدوات عصرية متعدِّدة الوظائف. بحيث ترفع كفاءة الأداء التدريبي، والتعليمي، والتربوي للأساتذة والطُّلاب معاً داخل قاعات الدراسة وخارجها.

كما يهدف البحث بصورة خاصة، إلى عرض نماذج تحليلية لآراء الطُّلاب حول الاستخدامات التقنية، ونتائج اختبارات وامتحانات الطُّلاب لإبراز فعالية الاستخدامات التقنية في الارتقاء بالعمليات التدرِّيبية، والتعليمية، والتربوية .

رابِعاً/ تنبع أهمية هذا البحث فيتناوله لموضوع التقنية، وضرورتها في تعليم اللُّغة العربية وتعلُّمها لغةً ثانيةً. ذلك لأن الأمر يتعلق بالتعليم والتعلّم، واحتياجاتها النوعية. فتعلم اللُّغة يفضي إلى انتشارها وانتشار ثقافتها بين الشعوب.

هذا إلى جانب حاجة التقنيات إلى الدعومات التي تتطلب جهداً مقدراً لأحداث بيئية ملاءمة لها، وأساتذة مدرّبين أكفاء، لمواكبة استخدامات التقنية، وتطورها المستمر، وكوادر فنية لمتابعة الصيانة والتحديث.

خامساً/ أما بالنسبة لحدود البحث فيكون الالتزام بإجراء مسح ميداني، على ثلاث مجموعات من الطُّلاب بالمستوى المتوسط العام، في معهد جامعة السودان المفتوحة بالخرطوم. كذلك عرض متوسطات نتائج الطُّلاب في الاختبارات التحصيلية، والامتحانات النهائية لإبراز فعالية استخدامات التقنية في نمو مستويات الطُّلاب وتطويرها، ورفع كفاءتهم في الأداء الدراسي.

سادساً/ من حيث المنهج يتخذ البحث المنهج الوصفي التحليلي لعرض آراء المتعلِّمين، ونتائجهم وتحليلها، وتفسيرها لاستخلاص النتائج.

سابعاً/ من حيث مصطلحات البحث، فإنها تأتي مدخلاً لفهم محتوى محاور البحث.

- **المستهدفون**: مصطلح المستهدفين في هذا البحث هم متعلمو العربية لغةً ثانيةً من داخل السودان وخارجه بمختلف أعمارهم، وفئاتهم، وتخصصاتهم، ومهنهم.

- **الطُّلاب**: مصطلح الطلاب في هذا البحث يعني من هم في سن الدراسة من الناشئة والشباب سواءً في مستوى التعليم الجامعي أو قبله أو بعده.

- **بيئة تعليمية**: مصطلح بيئة تعليمية في هذا البحث يعني بيئة مواتية، ومكتملة الوسائط التعليمية التقنية الحديثة.

- **الوسائط التقنية المتعددة**: مصطلح الوسائط التقنية المتعدِّدة في هذا البحث يعني الأجهزة والبرامج التي تتَّحد لتمكين المستخدم من الاستفادة من النصوص، والصور، والرسوم، والصوت في العملية التعليمية والتعلُّمية.

- **الكتاب الإلكتروني**: يُعدُّ أسلوباً جديداً لعرض المعلومات بما تتضمنها من صور، وحركة، ومؤثرات صوتية، ولقطات فلمية على هيئة كتاب متكامل يتم نسخه على الأقراص المدمجة ويتم تصفحه بواسطة جهاز الحاسوب ويمكن البحث فيه بسهولة عن أيّ كلمه أو موضوع أو صفحة بسهولة ويسر وبنقرة واحدة على الزر» (الجيلي،٢٠١٤، الكتاب الإلكتروني)».

- **التحصيل**: مدى استيعاب المتعلمين لما فعلوا من خبرات لغوية من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلِّم في الاختبارات التحصيلية المعدّة لهذا الغرض (اللقاني،/ ١٩٩٩/ ص٢٣).

- **معمل اللغة الرقمي**: يمثل بيئة تعليمية الكترونية لجميع أغراض التعليم وذلك لاشتماله على عديد من الوظائف (الإنترنت/ المختبرات الذكية متعددة الوسائط) (المغني/ ٢٠١٥/ المختبرات الذكية).

- **اللغة العربية لغة ثانية:**

ويقصد بها في هذا البحث اللغة العربية للناطقين بلغات أُخرى. وهم متعلمو اللغة العربية لغة ثانية (أجنبية) بجانب لغاتهم القومية.

- **متعلَّم اللغة العربية لغة ثانية:**

يقصد به في هذا البحث متعلَّم اللغة العربية الناطق بلغة أُخرى؛ الفرد الذي ليست اللغة العربية لغته الأصلية(لغة ثانية/ لغة أجنبية) ويلتحق بأحد البرامج سواءً داخل السودان أم خارجه؛ لفهم النظام اللغوي والمعاني الثقافية للغة العربية واكتسابها وتنظيمها وتخزينها.

- **التعليم المفتوح**:

يقصد بالتعليم المفتوح. التعليم الذي يتيح فرصاً لمتابعة الدراسة والتعلُّم لجميع الراغبين بشروط محددة، أهمها القدرة العقلية، والعلمية، والمعرفية. بغض النظر عن العمر، ومكان الإقامة، والتفرَّغ. ويستخدم آليات التعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، والتعليم الافتراضي، وكل من شأنه إيصال المعرفة للطلاب وهو تعليماً منظماً هادفاً للحصول على شهادة بعد استيفاء الشروط.

المحور الأول

فلسفة تعليم اللغة لغةً ثانيةً في الوسائط التقنية

لقد أحدث التطور الرقمي نقلات كبيرة في التقنيات و استخداماتها،حيث استفادت منها مجالات عديدة لاسيما المجالات العلمية و التعليمية. فكانت هذه التقنيات فاتحة خير لمجالات تعليم اللّغات وتعلُّمها، خاصةً في مجال تعليم اللّغة العربية لغةً ثانيةً. ذلك لأن المستفيدين بتعليمها لديهم وافر الاستعداد لاستقبال كل من البنية التعليمية

الأساسية،والبيئة التعليمية المتكاملة من أهم الأولويات لتعليم اللّغة العربية لغةً ثانيةً. ذلك لضرورتها في مقابلة طموحات وتطلعات الراغبين في التعلُّم. كذلك ينبغي أن تستخدم الوسائط التقنية المتعددة بمستويات تفوق رضا المستفيدين، وتطلعاتهم في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وما تفرزه من تطورات متلاحقة في التقنيات الوسائطية التعليمية التي تحتاج إلى تكاليف باهظة للاستمرار في التطوُّر والتجويد الذي يُفْضي إلى نتائج مُفضَّلة للمستفيدين بمختلف فئاتهم وانتماءاتهم.

ويلفت الانتباه أن المنظمة العربية للتربية والثقافة قد بذلت كثيراً من الجهود في إيضاح الوسائط التقنية، وأهميتها وما ينبغي أن يترتب على ذلك لكسب انحياز مُتْخذي القرار والمختصين فيتعلم لغةً ثانيةً لجعل التعليم الوسائطي واقعاً ملموساً، في مقابل التحدّي الماثل الذي يسْتوجب أن تشْتمل الوسائط التقنية على نصوص مكتوبة، صوت، صورة ثابتة، رسوم توضيحية، رسوم حركية، خرائط.وأنَّه يُمْكن جمع هذه الوسائل في وسيط واحد،حسب مستوى التطوّر في استخدامات الوسائط التقنية في تدريس اللغة،بغرض الحصول على تحصيل أفضل بالنسبة للمستفيدين.ذلك لدور هذه الوسائط في تسهيل عمليتي التعليم والتعلُّم.إضافة إلى بناء قاعدة بيانات معلوماتية تُمكِّن مُتعلِّمي اللغة من التفاعل والتعامل بحرية مع البرنامج التعليمي، الأمر الذي يساعدهم على اكتساب المهارات اللغوية المطلوبة،بالتالي استخدامها في مواقف تعليمية أو يومية مشابهة في الحاضر أو المستقبل.

أما الحقيقة الماثلة فهي أنه عند استخدام الوسائط التعليمية المتعدِّدة أثناء العملية التعليمية يُتاح للمتعلِّم الفرصة للتفاعل مع المواقف التعليمية المختلفة في ضوء ما أتيحت له من خبرات، بحيث يجد تفسيراً لمواقف غير مألوفة أو ظواهر يُشاهدها للمرة الأولى، عليه تكون الوسائط التقنية قد أسهمت في تعلُّمه اللُّغة، فيما يمكن أن يشمله أو نسميه التعلُّم النشط (Active Learning) الذي انتشر في أغلبية دول العالم عقب الثورة الرقمية في المعلوماتية. حيث أصبح المتعلِّم يكْتسب المعلومات التي يبْتغيها عبر شاشات الحواسيب. عليه فقد بات من المهم جداً استخدام هذه الوسائط في تدريس اللُّغة العربية لغة ثانية،لأنها الأكثر تأثيراً في الفهم والاستيعاب لدى متعلِّمي اللُّغة، بل وترفع من كفاءة اكتساب اللُّغة، وتعزيز مهاراتها التي تُعين المتعلِّم بصورة مستمرة في

عملية التعلُّم، والتفاعل مع من حوله في الحياة اليومية، وفى المواقف المختلفة.

من ناحية أخرى ينبغي أن يواكب تأهيل وتطوير الأساتذة مُسْتجدات التكنولوجيا، والوسائط التعليمية التقنية الحديثة التي ظلَّت تتواتر بصورة متلاحقة فى ضوء مستحدثات العولمة، ذلك لتمكينهم من اختيار نماذج تعليمية تشتمل على وسائط ووسائل تقنية حديثة حتى تصبح العملية التعليمية أكثر جذبا للطُّلاب، في مقابل العوالم المتوافرة لديهم خارج المحيط الدراسي، الأمر الذي يستوجب استخدام الوسائط التقنية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية برغم الحاجة المستمرة إلى المتابعة، والصيانة، والتحديث(Upgrading)،والاستبدال خاصة بالنسبة للمخدمات الرئيسة للأجهزة ،لما لها من أهمية في إثراء عمليات التعليم والتعلُّم.

كذلك فإنَّ مختبرات اللُّغة أصبحت من الضروريات المهمة في تعليم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً، ذلك لفوائدها البناءة للمستفيدين في مقابل تكاليف إعداد البيئة المناسبة لاستخدامها وتكلفة شراءها، وتوريدها، وتركيبها، والتدريب عليها من أجل نتائج مستقبلية مفضَّلة للأساتذة والمستفيدين.

فعلى سبيل المثال تُعدُّ الأصوات المدخل الصحيح لتعلُّم اللغة الثانية، وعمادها النطق الصحيح، عليه فإن إجادة النطق الصحيح لأصواتها هي المدخل الأمثل لتعلُّمها وإتقانها. برغم أنَّ النطق الجيُّد هو الأكثر صعوبة في عملية اكتساب اللُّغة،لارتباطه بالنواحي العضوية إذ يظهر ذلك جلياً في الصعوبة التي يجدها المتعلِّم في الأصوات التي لا مثيل لها في لغته الأم. الأمر الذي يحتاج إلى كثير من التدْريب والعناية التي يسْهل توافرها من خلال مختبر اللُّغة الرقمي، حيث يتمكَّن المتعلِّم من معرفة مخارج الحروف بدقة، ومعرفة صفة الحروف، وتسهيل النطق بسبب الترديد الآلي وإكثار التكرار مع النظر إلى حركة جهاز النطق في الشاشة أمامه.

إن استخدام تقنيات الحواسيب مع و برمجياتها يسمح بإنتاج وسائل أكثر فاعلية ومتعة في الممارسات اللُّغوية عند التعليم والتعلُّم، إذ تساعد المدونة الإلكترونية مثلاً في تثبيت الخبرات اللغُّوية وصقلها وتطويرها، وهي معه من خلال التطبيق على الهاتف المحمول،أو الحاسوب (اللابتوب)، أو (الآيباد أو التاب)، أو ما يمكن أن نطلق عليه الحاسوب الُّلوحي.إذ يدوّن فيها بحسب التقسيمات داخلها كل المفردات الجديدة أو

الغريبة، وكل ما يسمعه لأول مرة، كذلك الاستخدامات التي لم يسمع بها من قبل. كما يقوم المتعلِّم بتدوين كامل حركته اليومية، بما فيها من مواقف مألوفة أو غير مألوفة، ويستطيع مناقشتها مع زملائه، أو الأستاذ داخل القاعة، أو خارجها. بالتالي يزيد من ذخيرته وخبرته في حدود معرفته اللُّغوية.

كذلك تتيح برمجيات الحواسيب في تصميم تطبيقات لمعاجم بسيطة يمكن تقسيمها حسب حروف الهجاء العربية ويستفاد من تطبيقاتها بالتحميل والتثبيت على الهواتف المحمولة،بحيث تساعد الطُّلاب في التدوين،ومعرفة المعاني، وتصريف المفردات في حدود خبراتهم الُّلغوية. وبحسب ما يتيحه البرنامج للمستوى اللغُّوي.لذلك فقد أصبحت هذه التقنيات وما تتيحها من إمكانيات متلازمة لجميع عمليات التعليم والتعلّم، ما جعلها عنصراً او مرتكزاً أساسياً تقوم علية فلسفة تعليم العربية وتعُّلمها لغةً ثانيةً.

المحور الثاني

الدراسات السابقة والتعقيب عليها

يهتم البحث هنا بالدراسات والبحوث التقويمية السابقة، التي تناولت استخدامات تقنيات الوسائط بمؤسسة جامعة السودان المفتوحة. للوقوف على نتائج الدراسات والمعايير التي اعتمدتها فى الوصول إلى تلك النتائج.

١.دراسة أحمد محمد صالح ٢٠١٥م

دراسة تقويمية لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عنوانها (الوسائط التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة السودان المفتوحة - دراسة تقويمية).

عملت الدِّراسة على الكشف عن الوسائط الإلكترونية المستخدمة في المعهد، ومدى توافرها واستيفائها للمتطلبات التعليمية والتربوية، وكذلك استخداماتها. وتحقيقها للأهداف التعليمية والتربوية فكانت من أهم نتائجها:

- أن الوسائط التعليمية لها أهمية كبرى في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية خاصة مختبر اللغة الرقمي.
- وفرة الوسائط التعليمية بالمعهد وكذلك الوسائل الحديثة منها والتقليدية.

- أنه برغم وجود أساتذة مُدرَّبين على استخدام الوسائط ظلت الحاجة إلى وجود مهندس تقنى يشرف على الوسائط الإلكترونية المستخدمة في المعهد. كما ظلت الحاجة مستمرة إلى الأستاذ المتدرِّب.

أمكن للباحثة الاستفادة من هذهـ الدراسة في التأكيد على ملاءمة السلسلة للوسائط الإلكترونية، حيث أوضحت الدراسة توافر الوسائط الإلكترونية، وغير الإلكترونية بالمعهد، والإفادة من استخداماتها، واستدلَّت الدِّراسة على ذلك بوجود مهندس للإشراف، ومتابعة الصيانات، ما يؤكد ملازمة استخدام الوسائط للعمليات التعليمية بالمعهد، فنبعت الحاجة إلى المهندس الذي يقوم بإجراء أيَّ صيانة مطلوبة، وفي حينها لضمان استمرار جودة العمليات التعليمية .

٢. دراسة انتصار حسن صالح ٢٠١٥م

دراسة مقدَّمة لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، عنوانها (أهمية الكتاب الإلكتروني في تدريس مهارة القراءة.جامعة السودان المفتوحة نموذجاً).

عملت الّدراسة على إبراز أهمية استخدام الوسائط الإلكترونية التعليمية لضمان إثراء عملية التعليم والتعلُّم. إضافةً إلى تحقيق الهدف الذي يبتغيه متعلِّم اللغة العربية من الدول الإسلامية غير الناطقة بالعربية. والذي يعتبر القراءة أهم أهداف تعلُّمه اللغة العربية. فهو يتوق إلى قراءة القرآن الكريم وعلومه.

أهم نتائج الدراسة هي:

- أن الكتاب الإلكتروني قد ثبت أهميته في تدريس مهارة القراءة للناطقين بغير العربية. بجانب جذبه انتباه الدارسين وإبعادهم عن روتين الحفظ والتلقين.
- يتيح الكتاب الإلكتروني للدَّارسين استنتاج التماثُل في أشكال الكلمات، وحروف الهجاء، والحركات الطويلة والقصيرة، الأمر الذي يمكّنهم من التعلُّم الذاتي.
- أنه على الرغم من وجود أساتذة مدَّربين بجامعة السودان المفتوحة، فإن ذلك لا ينفي قلة التدريب في مجال تقنيات التعليم، بالنسبة لميدان تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في الوسائط الإلكترونية.

أمكن للباحثة الاستفادة من هذه الدراسة في تأكيد ما أضافه الكتاب الإلكتروني من أنشطة (سمع بصرية) سمعية بصرية وكذلك تطويره لمهارة القراءة لدى متعلمي اللغة العربية.

٣.بحث د.هداية تاج الأصفياء حسن البصري ٢٠١٦:

ورقة بحثية مقدَّمة في المؤتمر العاشر لمعهد ابن سينا، بمدينة باريس، بفرنسا. عنوانها استخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغوية للناطقين بغيرها(إشارة خاصة إلى تجربة جامعة السودان المفتوحة).

عملت الورقة البحثية على الكشف عن تجربة جامعة السودان المفتوحة، التي أحدثت نقلات نوعية في مجالات التعليم والتدريب، وجعلت استخدام التقنية بكامل متطلباتها أمراً واقعاً.

أهم النتائج التي توصلت إليها الورقة البحثية هي:

- أبرزت ضرورة الاهتمام بمجابهة التحديات لمواكبة روح العصر. في العمليات التعليمية عموماً، واللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة.
- أثبتت التجربة فاعلية استخدام الوسائط التقنية المتعدِّدة، والتدريب عليها، في رفع كفاءة أداء الأساتذة والمتعلِّمين معاً داخل قاعات الدراسة وخارجها.
- أن التجربة أذكت روح التنافس الطموح بين المؤسسات المتشابهة، غير أن المواكبة الحقيقية للتطور التقني تحتاج إلى التمويل.

أمكن للباحثة الاستفادة من هذهـ الورقة البحثية في التأكيد على ملاءمة السلسلة للوسائط الإلكترونية، وأن ما يمكن أن يضيفه هذا البحث هو السعي إلى تعميم فائدة السلسلة للراغبين في التعلُّم، من خلال مختلف الوسائط الإلكترونية، بما في ذلك القنوات الفضائية التي تبث على القمرين الاصطناعيين عربسات ونايلسات لتصل إلى كثير من الدول الإسلامية غير الناطقة باللغة العربية خاصة في أفريقيا.

٤.دراسة ياسر حمَّاد عبد الرحيم عليّ٢٠١٥م

دراسة تطبيقية لنيل درجة الماجستير في علم اللغة التطبيقي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من جامعة أفريقيا العالمية، عنوان البحث: استخدام المختبر الحاسوبي وأثره في تنمية مهارات المشافهة (بالتطبيق على طلاب المستوى الثاني – المتوسط) معهد

اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة السودان المفتوحة.

قامت الدراسة بقياس أثر المختبر الحاسوبي في تنمية مهارات المشافهة في اللغة العربية للناطقين بغيرها. ذلك بهدف الكشف عن فعالية المختبر الحاسوبي في تنمية مهارات اللغة وخاصة مهارتي الاستماع والكلام. ولفت الانتباه لأهمية استخدامه، والتعرّف على صعوبات الاستخدام لدى المتعلِّمين، والأساتذة. كذلك التعرّف على اتجاهات المتعلمين نحو تعليمهم المهارات عبره ومدى تفاعلهم بداخله والكشف عن الفروق الفردية بينهم.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعه ضابطة، وأخرى تجريبية. كما استخدمت الاختبارات القبلية، والبعدية. وأجرت تجربة في المختبر على المجموعة التجريبية لإحدى المجموعات بالمستوى المتوسط ٢٠١٥م. فكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:-

- أن المختبر قد أثبت فعاليته في تحقيق نتائج أعلى في تعليم وتعلُّم المهارتين(الاستماع والكلام) في اللغة العربية للناطقين بغيرها بشرط وجود المعلِّم المدَّرب، والمادة التي تناسب المختبر الحديث(الرقمي)
- أن المختبر هو المكان الأفضل لتعليم المهارتين والمهارات الأُخرى، لأنه يعزز المهارات لهذا المستوى وما دونه. إضافة لميزاته ومساعدته المتعلمين على إتقان النطق من خلال التكرار، كما يساعد على التعلُّم الذاتي.
- أن المختبر يهيئ بيئة تعليمية مشوقة ومرنة تتوافق مع الاختلافات الفردية، وتعالج الفروق الفردية بين الطلاب. وفي ذات الوقت يستخدم الصورة والصوت والرسوم وبعض التدريبات بطريقة تساعد المتعلمين على إدراك المعاني والمفاهيم بكل سهولة ويسر.

أهم توصية للدراسة ضرورة تدريب المتعلِّمين على التعامل مع الوسائط التعليمية والتقنيات الحديثة، والاعتماد الذاتي على التعلُّم من خلاله. كذلك التدريب المستمر للأساتذة وتشجيعهم للمتعلِّمين على اعتماد أسس قواعد الاستماع الجيِّد، والإفادة منها في اكتساب المهارات.

التعقيب على الدراسات السابقة:-

بصورة مجملة فإن استخدام التقنيات الوسائطية في تنمية المهارات اللغوية قد أفضى إلى نتائج جيدة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

برغم التكاليف الباهظة في ضوء التجارب الماثلة ،لذلك استخدام التقنية يتطلب أيجاد بيئة مواءمة بالإضافة إلى أن عمليات التعليم والتعليم تحتاج إلى أساتذة مدربين أكفاء.وقد اشتملت الدراسات التي وقع الاختيار عليها، لجعلها دراسات سابقة في هذه الدراسة قد تناولت استخدامات التقنية خاصة في المؤسسة التي تنتمي إليها الطلاب الذين يمثلون عينة الدراسة.

نُشير إلى وجود كثير من الدراسات والبحوث التي تناولت برامج المعهد وأنشطته، غير أن البحث اختار منها التي تقع في دائرة تقويم الاستخدامات التقنية بالمؤسسة نفسها

من خلال الدراسات السابقة ونتائجها يتضح ما يلي:-

أن الدِّراسة الأولي والتي تناولت الوسائط المستخدمة بالمعهد، فقد أشارت في نتائجها إلى أنه برغم وجود أساتذة مدَّربين، غير أنه يُلحظ الحاجة إلى التدريب نظراً لقلة التدريب في تقنيات التعليم لدى بعضهم. وهذهـ النتيجة توضح إحدى المشاكل التي يعانى منها المعهد، إذ يعتمد بدرجة كبيرة على أساتذة متعاونين. يقوم بتدريبهم وتطويرهم باتجاه الاستخدامات الإلكترونية غير أنهم سرعان ما يغادرون للعمل في دول الاغتراب، أو إلى مؤسسات أخرى من أجل الحصول على الخدمة المستدامة وتنويع الخبرة. وهكذا يظل المعهد يضاعف من أعبائه التدّريبية، وتظل حاجته قائمة إلى تدريب الأساتذة، بسبب فقدان الأساتذة رغم قيامه بتدريبهم وإكسابهم خبراته في المجال.

أما الدراسة الثانية فقد أكدت على أهمية الكتاب الإلكتروني الأمر الذي يشير إلى وجود وسائط إلكترونية متنوعة بالمعهد. ما يؤكد صلاحية السلسلة للتعليم في الوسائط الإلكترونية. الدراسة الرابعة فيها تأكيد شامل على الاستخدامات المتعدِّدة للوسائط الإلكترونية وتطويرها للمهارات اللغوية حسب ما أشارت إليها نتائج الدّراسة ما يؤكد قيام العملية التعليمية على المنحى التكاملي متعدد الوسائط.

في حين أكدت الدراسة الثالثة على ملاءمة المنهج وفق المنحنى التكاملي متعدد الوسائط للتقنيات الإلكترونية ودعت إلى ضرورة تعميم الاستفادة منها في عربسات

ونايلسات لتعميم الفائدة للراغبين في التعلّم.

أما الدراسة الرابعة فقد أكدت على أهمية معمل اللغة الرقمي في تنمية وتطوير مهارتي الاستماع والكلام . وإتقان النطق الصحيح، ما يساعد على التعلّم الذاتي ،وكذالك إتقان مهارات القراءة.

علية فإن هذه الدراسات جميعها قد أكدت على أهمية التقنية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية وإتقان مهاراتها وعناصرها .

المحور الثالث

عرض آراء مجموعات الطلاب وتحليلها وتفسيرها

في البدءِ لابد من الإشارة إلى أن الباحثة أخذت آراء الطُّلاب المتعلمين خلال المسح الميداني الذي أجرته معهم أثناء دراستهم للُّغة العربية لغةً ثانيةً باستخدام الوسائط التقنية التعليمية. إذ تتخذ المؤسسة المنحى التكاملي متعدِّد الوسائط في عمليات التعليم والتعلّم جدير بالذِّكر أن بعض المتعلِّمين قد سبق لهم التعرُّض لتعلُّم العربية في برامج تقليدية في مؤسسات أخرى (محمود وآخرون/ ٢٠١١/ ص ي). حيث كان واضحاً خلال الإدلاء بآرائهم للتعرُّف على وجهة نظرهم، أنَّهم قد سلكوا مسالك عديدة في مسار تعليم العربية لغةً ثانيةً. إذ كان مِنْ بينهم، مَنْ بدأ تعلُّم العربية خارج السودان، وهم من قوميات مختلفة، أفارقة، وأوروبيون وآسيويون. وجميعهم قد أدْلوا بإفادات حول إسهام التقنية في نموِّهم اللُّغوي، وتطوير مهاراتهم، وتقدُّمهم في فهم، واستيعاب، وهضم المواد التعليمية. وقد جاءت أسئلة المسح متنوعة، وفقاً للتقنيات التي تستخدمها المؤسسة في العمليات التعليمية والتعلّمية وسوف تغطي الأسئلة جميع الاستخدامات التقنية للتعرُّف على رأي المتعلَمين ولإبراز مدى استفادتهم من هذه الاستخدامات.

أولا: كانت الأسئلة الخاصة بالرسوم التوضيحية سواء أكانت رسوماً خطّيةً ثابتةً أم رسوماً متحركةً.

أ.الرسوم الخطية: هذه الرسوم ينبغي أن تُساعد المتعلِّم في التعرُّف على الأشكال المختلفة، مثلُ الأشكال المخروطية، أو المعينة، أو المستطيلة، أو المكعبة. ذلك لأنها تعطي التعلُّم تعبيراً بصرياً للأشياء والكلمات والأرقام بصورة واقعية فكانت أسئلة المسح الميداني على النحو التالي:

١- تساعدك الرسوم الخطية في التعرُّف على الأشكال المختلفة مثلاً (مخروطي، معين، مكعب ومستطيل).
- نعم (√)
- لا ()
٢- تعطيك الرّسوم الخطية تعبيراً بصرياً للأشياء والأرقام في الواقع:
- نعم (√)
- لا ()

ب.الرّسوم المتحركة: هذه الرسوم،مهمتها أن تبقى في حركتها عند الاستخدام في العمليات التعليمية والتعلُّمية دون أن تتغير الحروف والأشكال داخل السبورة الذكيّة. وبذلك تُضفي حيويةً وجاذبيةً للمتعلِّمين، وتسهم في تثبيت المحتوى التعليمي في أذهانهم كما تستطيع الذاكرة استدعاءها متى احتاجها المتعلِّم. فكانت أسئلة المسح الميداني على النحو التالي:

١- تجذبك الرّسوم المتحرّكة للمشاهدة والمتابعة.
- نعم (√)
- لا ( )
٢- تحتفظ الرّسوم المتحركة بالحروف والأشكال بهيئتها دون أن تتغير أثناء تحركها داخل السُّبورة الذكيّة.
- نعم (√)
- لا ( )

ثانياً: الأسئلة الخاصة بالتفاعل والاتصال من خلال عمليات التعليم والتعلّم بوساطة الكتاب الإلكتروني.

١- الحوار في الكتاب الإلكتروني بمنح المتعلِّم فرصةً كبيرةً للفهم والاستيعاب.
- نعم (√)
- لا ( )

٢- يوفّر الكتاب الالكتروني كثيراً من الصّور والرسوم التي تَشرَح النّصوص والمفردات.
- نعم (√)
- لا ( )
٣- مزامنة الصَّوت والصَورة والنّص في الكتاب الإلكتروني تنمي التفكير باللُّغة الهدف لدي متعلِّم العربية لغةً ثانيةً.
- نعم (√)
- لا ( )
٤- يوفّر الكتاب الالكتروني للمتعلَّم سرعة التصفُّح، واسترجاع الصفحات بالسّرعة المطّلوبة.
- نعم (√)
- لا ( )

ثالثاً: الأسئلة الخاصة بالصّور سواء أكانت الصّور الثابتة أو المتحرِّكة تجعل متعلِّم اللُّغة العربية لغةً ثانية قادر على الرّبط بينها، وبين النّصوص كما تسهم في توضيح الأفكار، والمفاهيم. وتعمل على تمكين المتعلِّم من متابعة الأفكار وتسلسلها.
١- الُّصور تمكِّن المتعلّم من الرّبط بينها وبين النّصوص والمفردات.
- نعم (√)
- لا ( )
٢- الصُّور تساعد متعلِّم اللُّغة في توضيح كثير من المفاهيم، والأفكار، وتوصيل المعلومة بصُّورة مريحة وسهلة.
- نعم (√)
- لا ( )
٣- الصُّور المتحرّكة، بحركتها وتنوُّعها تتكامل مع النّصوص في تسريع توصيل المعلومة، وهضمها لدى المتعلِّمين.
- نعم (√)
- لا ( )

٤- الصُّور المتحركة تمكّن المتعلِّم من التعرّف على مواقف في الماضي والحاضر، وقد تكون بعيدة عنه، كما تعطي المتعلّم توقعات للمستقبل، وبذلك تنمي تفكيره باللُّغة الهدف

- نعم (√)
- لا ( )

رابعاً: تعمل الوسائط التقنية على تنمية المهارات اللُّغوية لمتعلِّم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً. وذلك من خلال الاستخدامات المتنوّعة للتقنية الوسائطية سواء أكان الكتاب الالكتروني الميداني (فيلب بوك/ ٢٠١٥) أم معمل اللُّغة الرقمي أم المدونة الالكترونية أم القاموس اللُّغوي الالكتروني (التطبيقات الإلكترونية/ ٢٠١٥). فجاءت أسئلة المسح الميداني على نحو ما يلي:

١.يمكّن الكتاب الإلكتروني متعلّم العربية لغةً ثانيةً من فهم النّص عند الاستماع، ويميِّز فيه الأصوات حسب مخارجها.

- نعم (√)
- لا ( )

٢.من خلال استماعك للنصوص فهم المسموع يمْكن أن تصل إلى الفكرة الرئيسة لكل نّص من النّصوص.

- نعم (√)
- لا ( )

٣. من خلال استماعك للنصوص في الكتاب الالكتروني أو معمل اللَّغة الرقمي تستطيع إدراك العلاقات وتصنيف المفردات والتراكيب.

- نعم (√)
- لا ( )

٤. هل تشعر بالجذب خلال استماعك للمؤثرات الصوتية داخل الكتاب الالكتروني.

- نعم (√)
- لا ( )

٥. أيهما أكثر جذباً لك المؤثر الصوتي أم المؤثر البصري خلال متابعتك للكتاب الإلكتروني أم الاثنان معاً.

- السمعي ( )
- البصري ( )
- الاثنان معاً (√)

٦. تمكّن المدونة الالكترونية متعلّم اللُّغة العربية لغةً ثانيةً من التعبير وتنمية أدواته.

- نعم (√)
- لا ( )

٧. تعمل المدونة الالكترونية على زيادة الذخيرة اللغوية لمتعلّم العربية لغةً ثانيةً.

- نعم (√)
- لا ( )

وطالما أن المؤسسة الأم ترفع شعار (التعليم للجميع) فقد كان حريّاً بمؤسساتها الفرعية أن تحذو حذوها لجعل كل ما يمكن أن يتيح التعليم للجميع وفي أماكن تواجدهم، واقعا لدى الجميع.أينما وجدوا.فكان المنحى التكاملي متعدّد التقنيات الوسائطية في تعليم العربية لغة ثانية وتعلُّمها.

فكانت مخرجات الاستخدام ما يلي:

- أدّت التقنيات الوسائطية إلى تطوير الأساتذة من خلال الدورات التدريبية التطويرية التي أقامتها المؤسسة سعياً لتحقيق شعارها الرقي والارتقاء مجال تعليم العربية لغةً ثانيةً. إضافة إلى تلبية رغبات المستهدفين، والعمل على أن تفوق هذه التقنيات الوسائطية تطلعاتهم، بما يُبذل خلالها من جواذب وتحسينات مستمرة، ترفع من كفاءة الأداء والعمليات التعليمية والتعلُّمية.
- أسهمت التقنيات الوسائطية في تنويع طرائق التدريس، وأفرزت أساتذة مبدعين مما أدى إلى تحسين الأداء الفعلي للمتعلّمين، الأمر الذي انعكس إيجاباً على تحصيله الدِّراسي تحقيقاً لأهدافه وطموحاته المخطّطة.
- إتاحة بيئة تعليمية فسيحة صالحة لمشاركة المتعلمين من خارج قاعة الدرس من خلال تقنيات الفيديو كونفرس (Videokonfrans) وتنويع أساليب التعليم،

ووسائل التعلُّم متعددة البدائل والتي تتيح للمتعلّم استخدامات متنوّعة وجاذبه داخل قاعة الدّرس وخارجها، مثل السُّبورات التفاعلية، والتطبيقات المتنوِّعة مثلُ المدونة الإلكترونية والقاموس الإلكتروني وكل ما من شأنه دعم المتعلّم. ما أضفى على تعليم العربية لغة ثانية الحداثة ومواكبة كل مستجدات التقنية المتطوِّرة.

- أصبح متعلِّم العربية لغةً ثانيةً مواكباً المستجدات، فتحت لديه آفاق معرفية، وفيزيولوجية، ولغوية واجتماعية ما جعله فخورا بهذه اللّغة الثّانية .

- عملت الأداة التقنية على جمع وسائل متعدّدة تمكِّن من التفاعل والاتصال شبه الواقعي مع معطيات التعليم والتعلُّم التي ساعدت المتعلّم على تجاوز صعوبات التعلُّم، إذ أضحى أمامه صورة ملموسة وواقعية لموضوع كلّ درس من دروسه، الّتي تشكّلت في أنشطة عديدة بفعل التقنيات الوسائطية.

- أتاحت التقنيات الوسائطية للمتعلّمين فرصاً كبيرةً لسماع الأصوات، والتراكيب، وتكرارها بطريقة سليمة عملت على معالجة المشكلات الصوتية.

- اهتمت المؤسسة بالكوادر الفنية العاملة في متابعة التقنيات المستخدمة وصيانتها وتحديثها. وبذلك تلافت ما يمكن أن يحدثه تعطيل أو تلف الأجهزة الحاملة للتقنيات البرمجية الخاصة بجميع عمليات التعليم والتعلُّم مما وفّر تجاوباً وانسجاماً بين جميع الكوادر داخل المؤسسة، وانعكس إيجابا على البيئة التعليمية وأثرى الحياة الاجتماعية التي تدعم التعليم والتعلُّم.

- جاءت نتائج المسح الميداني الذي أجراه البحث مؤكدة لنجاح التحسين المستمر في البيئة التعليمية والتعلُّمية وتقنياتها الوسائطية وانعكاساتها إيجاباً على آراء الطُّلاب عند استطلاعهم خلال المسح الميداني. وكذلك من خلال نتائجهم فِي الاختبارات التحصيلية والامتحانات التقييمية والتقويمية.

المحور الرابع

عرض نماذج نتائج اختبارات وامتحانات وتحليلها وتفسيرها

يعمل البحث من خلال عرض هذه النماذج وتحليلها وتفسيرها إلى الإسهام في جذب مؤسسات تعليم العربية لغةً ثانيةً إلى الولوج لاستخدام التقنية الحديثة ووسائطها والعمل على مجاراة التطورات التقنية والبرامجية ذات العلاقة بمجالات التعليم والتعلُّم.

ذلك لإذابة كل عائق يحول بين متعلّمي العربية لغةً ثانيةً، وأهدافهم من إتقانها. كذلك جذب مزيد من المستهدفين بتعلّم هذه اللغة وبما يحقق تطلعاتهم باستخدام تقنيات التعليم والتعلُّم.

كما يروم البحث من خلال عرض هذه النماذج وتحليلها، إقناع مُتخذي القرار بجعل التقنية المتطوّرة واقعاً في مؤسساتهم التعليمية. ذلك لأننا نروم من خلال هذا البحث إلى رسم صورة واضحة المعالم للنقلة النوعية التي أحدثتها التقنيات ووسائطها في هذا المجال؛ للتأكيد على أهمية استنهاض كافة ركائز عمليات التعليم والتعلّم للمواكبة. إذ لا يزال الأستاذ يمثِّلُ ركيزة مهمة، ذلك لدوره في قيادة التطوّر ما يترتب عليه الارتقاء بقدراته من أجل المواكبة إذ المناط به جعل متعلِّم العربية لغةً ثانيةً يقودُ عمليات التعلُّم بمساعدته وتوجيهاته. كما أن التقنيات الوسائطية قد أصبحت تؤدي مهاماً أساسيةً جعلت منها مكوناً من مكونات المنهج. ذلك لأن المنهج قد اتخذ التقنيات الوسائطية مدخلاً لإحداث بيئة جاذبة للمتعلّمين بإتاحة مواقف تواصلية تمنح فرصاً للتفاعل، والمشاركة الّتي تنشّط الذهن، وتجذب الانتباه باستخداماتها المتنوّعة تنمية لمهارات اللغة وعناصرها.

كما يقدّم البحث استطلاعاً لآراء متعلّمي العربية لغةً ثانيةً، والذين نالوا قسطاً من تعليمهم في مراحل تطويرية لاستخدامات تقنيات التعليم والتعلّم ما أمكنهم من الوصول إلى نتائج واستنتاجات من واقع التجربة، وتعضيد ذلك كله بتحليل نماذج تطبيقية من خلال تحليل نتائج اختبارات وامتحانات طلاب قيد التعليم والتعلُّم عند استخدام التقنية الحديثة. وذلك لقياس أثر استخدامات التقنية في تنمية تحصيلهم الدراسي، وهم طلاب بعض الجنسيات الأفريقية والآسيوية والأوروبية.

كما أسهم في ذلك بصورة موجبة وجود محتوى تعليمي ملائم للوسائط التقنية الحديثة. إذ كان المحتوى مرناً ومطاوعاً في انسجامه مع الوسيط التقني. ذلك لأنه أعدّ وفقاً للمنحنى التكاملي متعدد الوسائط نظراً لطبيعة التعليم المفتوح، فجاء المحتوى متوافقاً مع الاستخدام التقني الوسائطي من الأدنى إلى الأعلى، وبمرونة تسعى لتمكين المتعلّمين من المهارات حسب متطلبات كل مستوى من المستويات إذ يمكن المتعلّم من متابعة الشّرح، وأخذ ملاحظات على الشرْح، والشروع في تحليل ملاحظاته بمساعدة

أستاذه في المستوى الأدنى، وتنشيط التذكُّر لديه، وتمكّنه من الوصف الذي يسهم في تنمية الخيال والإبداع من خلال المشاهدات الحيّة والجاذبة.

جدير بالذكر أن نتائج المتعلّمين التي يستعرضه البحث تقيس التحصيل الدراسي داخل المستويات المرجعية، وكذلك نتائج امتحاناتهم التقويمية نهاية المستويات المرجعية. وذلك للوقوف على الأثر الذي تحدثه التقنية الوسائطية التعليمية في المستويات التحصيلية للمتعلِّمين. كما يهتم البحث بتحليل النتائج النهائية للمتعلّمين من خلال متوسطات الدرجات والنسب المئوية التي تحصلوا عليها كمجموعات في امتحانات الكتب المرجعية للوقوف على الأثر الذي يمكن أن تحدثه التقنيات في مجمل المهارات اللُّغوية وعناصرها. ذلك لأن المهارات وعناصرها تمثّلُ سلسلة متتالية من حيث التعلُّم والنمو؛ فكل منها ترتبط بالأخرى، لأنها تنمي بعضها البعض من حيث تعلُّمها وصولاً إلى مرحلة حذفَها وكما أسلفنا فإن النتائج موضوع عينة الدّراسة في هذا البحث هِيَ نتائج طلاب متعلّمين في امتحانين لمستويين مرجعيين يدرسون في ثلاثة مجموعات في المستوى المتوسط العام، والذي يتكون من مستويين مرجعيين هما (المستوى المتوسط الأول، والمستوى المتوسط الثاني). كذلك تشتمل العينة ثلاث قوميات تمثل كل منها مجموعة وهذه القوميات تمثل القارات، (أفريقيا، آسيا، أوروبا) - (السجلات/ ٢٠١٦/ ص ١٦). تشير إلى أن هذه المجموعات الدراسية متساوية في العدد،وفي تاريخ بداية الالتحاق بالمستوى المتوسط العام والانتهاء من دراسته كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تمّ رصد درجات المجموعات في الاختبارات التحصيلية التي تعدُّ تقويماً للتحصيل لكلِ مجموعة من المجموعات الدراسية لأجل قياس تحصيل كل مجموعة في المهارات اللغوية وعناصرها من خلال أخذ متوسطات النتائج لكل مجموعة بعد رصد درجات جميع الطلاب في المجموعات لجميع وحدات الكتاب، وهي خمس وحدات. ثمَّ تُجْمع لأخذ المتوسط ثم تُجْمَع متوسطات المجموعة الدراسية لأخذ المتوسط للمجموعة وهكذا. ثم يُقارن هذا المتوسط مع متوسط النتيجة النهائية في الامتحان المرجعي وهو الامتحان الذي يتم إجراءه بنهاية الدراسة (نهاية الكتاب) في المستوى المرجعي. تلك المتوسطات تمثّل بوجه عام متوسط أداء المجموعة الدّراسية ثم تُقارن هذه المتوسطات لقراءة المستويات التحصيلية والتقويمية لهذه المجموعات.

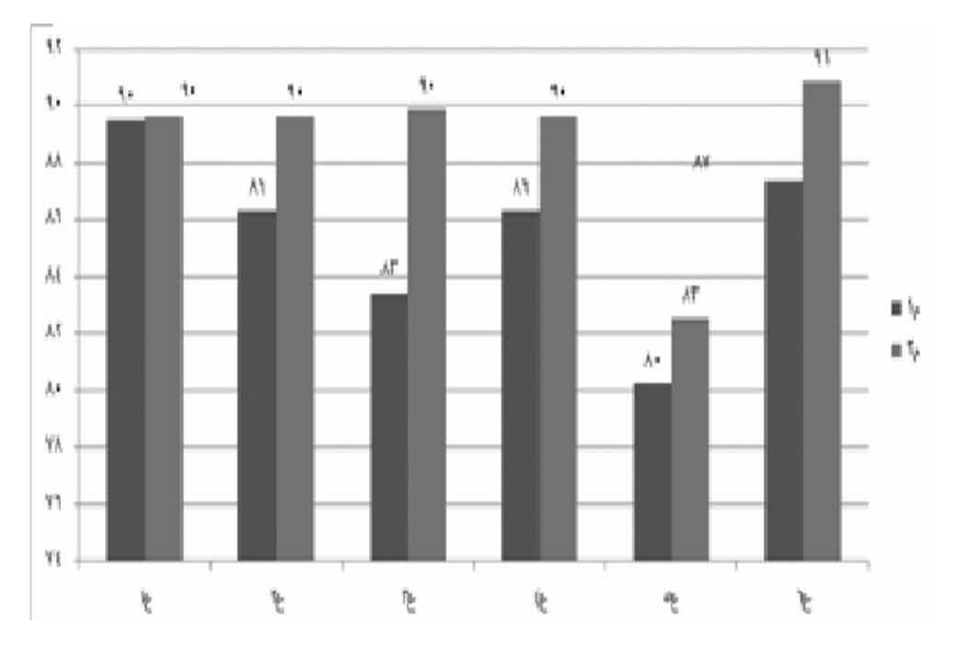
تجدر الإشارة إلى أنه عند كل اختبار تحصيلي تُجرى بعض من معالجات حسب مقتضى النتيجة في بعض الجوانب المهارية وعناصرها إن أظهرت النتيجة الحاجة لذلك، كما يتم دعم الجوانب التي تظهر النتيجة نموها وهكذا في بعض الأحيان تطلب الجهات التي ترعى هذه المجموعات مدّها بسير المستوى الدراسي والتحصيلي للمتعلّمين في مجموعة دراسية واحدة حسب القوميات. إذ يستدعي الأمر رفع تقارير للمنظمات أو الملحقيات بالسفارات بمستويات تحصيلهم للمتابعة والمعالجة بالدمج في بعض الحالات لجعل المجموعة تختلط مع قوميات أخرى. تعرض التنوع الاثني الذي يقلل من استخدام اللغة الأم للمجموعة ويعزز من استخدام اللّغة الهدف فِي جميع الأحوال غير أن مثل هذه المعالجة لا علاقة لها بالاستخدامات التقنية. أما ما يختص منها بالتقنية فتقوم المؤسسة بالدعم التقني سواء أكان للطالب أم الأستاذ. وتكون المؤسسة دائماً في كامل الاستعداد لتطوير الأساتذة مهنياً في استخدام التقنيات ورفع الوعي بهذه الاستخدامات داخل أسرة المؤسسة حتى لا تتأثر العملية التعليمية بشيء من هذا القبيل.

الجدول التالي لبيان المتوسطات العامة لنتائج الاختبارات التحصيلية نهاية الوحدات بالكتابين المرجعيين والتي تبلغ فِي مجملها عشرة اختبارات. خمسة اختبارات بكل كتاب تؤخذ لها متوسط عام للمجموعة بالطريقة سالفة الذكر، كذلك المتوسطات العامة لنتيجة الامتحانين النهائيين للكتابين المرجعيين الثالث والرابع من سلسلة جامعة السودان المفتوحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(مطبوعات الجامعة/ ٢٠١١)

بيان نسب متوسطات نتائج اختبارات وامتحانات عينة الدراسة

البند	الأفارقة	الأوروبيون	الآسيويون
المتوسط العام لنتيجة اختبار الكتاب الثالث	٨٦,٤٪	٨٣,٤٪	٨٠٪
المتوسط العام لنتيجة اختبار الكتاب الرابع	٨٩٪	٨٧٪	٨٢٪

البند	الأفارقة	الأوروبيون	الآسيويون
المتوسط العام لنتيجة لامتحان الكتاب الثالث المرجعي	٪٩٠	٪٨٧,٢	٪٨١
المتوسط العام لنتيجة لامتحان الكتاب الرابع المرجعي	٪٩٢	٪٨٨	٪٨٥



أنموذج لمتوسطات العامة للاختبارات التحصيلية والامتحانات النهائية للعينة

من خلال المتوسطات العامة لنتائج الاختبارات التحصيلية وعلى الرغم من أنها متوسطات عامة غير معنية بتفاصيل مستويات التحصيل، فإنها تعطي بعض المؤشرات التي يمكن أن نذكر منها بشكل عام تفوق الأفارقة في نتيجة الاختبارات التحصيلية للاختبارات داخل الكتاب المرجعي الثالث، حيث زادت نتيجتهم التحصيلية في الاختبارات بنسبة ٣٪ عن نتيجة الطُّلاب الأوربيين، وبنسبة ٣,٦٪ على نتيجة الطلاب الآسيويين. في حين تزيد نسبة نتيجة الأوربيين عن الآسيويين ٣,٣٪.

أما في متوسطات نتائج الاختبارات التحصيلية داخل الكتاب المرجعي الرابع فقد تفوق الأفارقة في المتوسط العام بزيادة ٢٪ على نتيجة الطلاب الأوربيين، وزيادة بنسبة ٧٪ على الطُّلاب الآسيويين.

كذلك من خلال المتوسطات العامة لنتائج الامتحانات النهائية للكتب المرجعية. وهما الكتابان الثالث والرابع. فقد تفوق الأفارقة في نتائج امتحان الكتاب المرجعي الثالث بحصولهم في المتوسط العام على نسبة ٩٠٪، من المحصلة الكلية ١٠٠٪ ، وبذلك فإن نسبة النجاح لديهم تزيد على نتيجة نجاح الطلاب الأوربيين بنسبة ٨, ٢٪ وعلى نتيجة نجاح الطّلاب الآسيويين بنسبة ٩٪. أما في نتائج الامتحانات النهائية للكتاب المرجعي الرابع فقد تفوق الأفارقة بنسبة بلغت ٩٢٪ عن المحصلة الكلية ١٠٪ وبذلك فإن نسبة النجاح لديهم تزيد على نتيجة الطلاب الأوربيون بنسبة ٤٪ وعلى نتيجة نجاح الطلاب الآسيويين بنسبة ٧٠٪.

يُلاحظ الفارق في نسبة النجاح بين الأفارقة والأوربيون فبينما كان الفارق ٨, ٢٪ في نتيجة الكتاب الثالث زاد الفارق بينهم في امتحان الكتاب ليصل إلى ٤٪ بينما استطاع الآسيويين تقليص الفارق بين نتيجتهم الأولى والثانية بنسبة زيادة ٤٪ وزيادة الأوربيين ٨, ٠٪ وهي نسبة أقل من ١٪. أما زيادة نسبة الأفارقة في نتيجة الكتاب الرابع عن الكتاب الثالث هِي ٢٪. وبرغم تفوقهم في النتيجة غير أن نتيجة الآسيويين توضح أنهم بذلوا جهداً مقدراً زاد في نسبة نجاحهم ٤٪ برغم أنه بقياس المجهود أو المحصلة النهائية للمجموعة تظهر أن نتيجة الأوربيين تمثل نسبة نجاح أعلى من نسبة الآسيويين. والأمر نفسه في نتائج التحصيلية للاختبارات. يمكن تبرير تفوق الأفارقة بكثير من الأمور منها وجودهم في محيطهم الإقليمي أفريقيا، التقارب الثقافي بينهم وبين ثقافة بيئة اللغة الهدف. الحياة الاجتماعية في بعض البيئات الاجتماعية تشبه بيئات الأفارقة وبالتالي فإن جميع العوامل المتوافرة في البيئة الخارجية تدعم عمليات التعليم والتعلّم لدى الطلاب الأفارقة أكثر من غيرهم. بغض النظر عن البيئة التعليمية التقنية ومساواتهم بداخلها.

المحور الخامس

الخاتمة والنتائج والتوصيات

لقد أظهر الاستطلاع تطابقاً في إجابات مجموعات الطُّلاب، والتي جاءت مؤيده لفاعلية استخدام التقنيات الوسائطية في عمليات التعليم والتعلُّم .ذلك لأن هؤلاء المتعلّمين قد وجدوا أنفسهم داخل بيئة تعليمية متكاملة من حيث البنية وبنياتها التحتية المزودة بكافة احتياجات المتعلِّم في بيئة التعلُّم .إضافة إلى الأجهزة التقنية وملحقاتها، وبرمجياتها التي تضمن استدامة التفاعل والتواصل بين الطُّلاب من جهة، وبين الطُّلاب والأساتذة من جهة أخرى .فالبيئة التقنية تمدُّ كل متعلِّم بما يحتاج إليه، من دعم أو مساعدة، بحيث يكون تفاعله تفاعلا حقيقياً مع المحتوى التعليمي من خلال الكتب الالكترونية الّتي شكلت نقطة تطوّر نوعي في بيئة التعليم والتعلُّم؛ لاسيما وأن هذه المؤسسة تنفرد بامتلاكها لهذه الكتب، دون غيرها من المؤسسات التي تعمل في مجال تعليم وتعلُّم العربية لغة ثانية في السودان إذ تمكِّن الكتب الالكترونية (Flips Book) المتعلِّمين من التصفُّح حسب الطلب سرعةً وإبطاءً. كذلك استرجاع الصفحة أو الصفحات المطلوبة، بسهولة ويسر، وبمجرد نقره واحدة على الزّر. ما جعل العملية التعليمية والتعلمية أكثر متعةً وتشويقاً. كما أمكن استخدام معمل اللُّغة الرقمي الذي يمثّلُ الفصل الذكي التفاعلي المدمج من توفير بيئة تعليمية تقنية لجميع الأغراض التعليمية سواء بالنسبة للمهارات اللغوية وعناصرها او غيرها من متطلبات تعليم العربية لغةً ثانيةً لأغراض خاصة. إذ يوفّر معمل اللُّغة الرقمي نظام تعليمي تعاوني تفاعلي متعدد الوظائف، حيث يتم استخدام الوسائط التقنية الحديثة الّتي تحسّن من التحصيل الدراسي للمتعلّمين سواء أكانوا طلاباً أم دارسين. كما تفضي إلى جودة المخرجات التعليمية والتعلّمية. ويزيد هذا المعمل من فرص العمل الجماعي بين المتعلِّمين، حيث يُقدّم إمكانيات في تطوير التعليم، وتمكينه بما يُقدمه من وسائل، خلال وسائطه التقنية التفاعلية التواصلية، وغيرها من الوسائل مثل الصور، والرسوم الّتي تدعم المحتوى التعليمي، وتعمل على ترسيخه، و تعزيزه لدي المتعلِّمين .كما أن هذا المعمل الرقمي المتطوِّر قد أسهم في تأسيس بيئة لتطوير المقررات الرقمية، وقد واكب هؤلاء الطُّلاب ذلك التطوّر وأدركوا تأثيره وسيطاً تقنياً تعليمياً قادراً على معالجة مشكلاتهم اللّغوية في مرحلة التعليم والتعلّم، قبل الانتقال إلى

تنمية وتطوير مهاراتهم اللّغوية. الأمر الذي كان بارزاً من خلال تحصيلهم في اختبارات قياس التحصيل، والامتحانات النهائية.

كذلك فقد كان واضحا من خلال إجاباتهم أن هؤلاء الطُّلاب قد استفادوا فائدةً كبيرةً من استخدامات السُّبورة الذكيّة الملحقة بالمعمل الرقمي، فقد أتاحت للطُّلاب قيادة بعضهم البعض، تنفيذاً لخاصية التعليم التعاوني داخل القاعة وتحت مرئية الأستاذ وفي ضوء توجيهاته ومراقبته. كما أسهمت البيئة التفاعلية في تمكين الطُّلاب من مختلف أنواع المشاركة كانت عشوائية أم غير عشوائية في حل الأسئلة مع الأستاذ ذلك لإظهار الحالة الاستيعابية للقاعة من خلال الأسئلة المدعومة بالرسوم، والصوت، أو الصورة والصوت. كما كان واضحا استفادة الطُّلاب من القاموس الالكتروني الذي عمل على تغذيتهم بالمفردات الجديدة، وزاد ذخيرتهم اللُّغوية. كذلك أسهم تدوين الحركة اليومية للطُّلاب من خلال المدوّنة الالكترونية في تطوير خبرتهم التعبيرية بشقيها الشفوي والكتابي، ما عزز انطلاقهم لغوياً في المواقف المختلفة داخل المجتمع الهدف.

أما نتائج الاختبارات التحصيلية خلال المستويين المرجعيين الامتحانين النهائيين بنهاية المستويين المرجعيين. فقد أكدت الدور البنّاء لهذه التقنيات في رفع مستوى الوعي الإدراكي لدي المتعلِّم. ما يزيد من تفاعله مع التغذية الراجعة فترفع الكفاءة الأدائية فِي المحصلة النهائية سواءً في نتائج الاختبارات أم نتائج الامتحانات النهائية.

التوصيات

١- العمل على إقناع متخذي القرار في مؤسسات تعليم العربية لغة ثانية بضرورة استخدام التقنيات الوسائطية لما تتضمنه من جوازب للمتعلّمين ورفعاً لكفاءتهم اللُّغوية و الأدائية.

٢- العمل على جعل العمل الخيري داعما لمؤسسات تعليم العربية لغة ثانية لحاجة التقنيات الوسائطية إلى التمويل لتمكين متخذي القرار من القيام بادوار ايجابية تطور التعليم الوسائطي في مؤسساتهم كذلك وتدريب الأساتذة تدريباً تطويرياً لمواكبة التقنيات واستخداماتها.

٣- تشجيع التعاون التقني بين مؤسسات تعليم اللّغة العربية لغةً ثانيةً للاستفادة من قدراتها المالية وخبراتها في المجال لتطوير أنماط تقنية وسائطية تعليمية تلبِّي حاجة

المتعلّمين، وترفع من كفاءة أدائهم. وذلك لحاجة المجال إلى الدعم خاصةً في الدول النامية.

٤- الاهتمام بالدعم الفني المتمثل في التقنيين للمتابعة والتحديث، لحاجة الوسائط التقنية الى المواكبة والتحديث والصيانة.

المصادر والمراجع

- أبو عشيم، حسين: ٢٠١٦م «المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار الأوربي المرجعي المشترك لتعليم اللغات» جامعة الإمام، الرياض السعودية.
- البصري، هداية تاج الأصفياء حسن، (٢٠١٦) «استخدام الوسائط التقنية في تنمية المهارات اللغوية للناطقين بغيرها. إشارة خاصة لتجربة جامعة السودان المفتوحة» بحث، المؤتمر العاشر، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية،باريس، فرنسا.
- الجيلي، أحمد شريف، ٢٠١٤م الكتاب الإلكتروني، www.ous.edu.sd.
- الدوش، عوض الكريم وآخرون، ٢٠١٢م سلسلة تعليم العربية للناطقين بغيرها، مطبوعات جامعة السودان المفتوحة الخرطوم
- المرسوم المؤقت، (٢٠٠٤)، دورة الانعقاد السابع، المجلس الوطني، قانون جامعة السودان المفتوحة، أم درمان، السودان.
- الغريب، زاهر إسماعيل، (٢٠٠٩م) التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب.
- المغني، آلـ مغني، (٢٠١٥)، المنشورات الذكية متعددة الوسائط، الرياض، السعودية.
- اللقاني، أحمد حسين، ١٩٩٩م معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب القاهرة.
- جامعة السودان المفتوحة، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها (٢٠١٧)، الصفحة الرئيسة، صفحة المعهد www.ous.eds.sd.nonarabics.net/nonarabic
- : (٢٠١٥). «دليل معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها» مطبوعات جامعة السودان المفتوحة، ط٤، الخرطوم، السودان.

– حمدان، محمد، ٢٠٠٦م معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط١ كنوز المعرفة للنشر عمان.

– معهد اللغة العربية، جامعة السودان المفتوحة.(٢٠١٧)، سجلات الدارسين، المجلد الثامن، الخرطوم، السودان.

– معهد اللغة العربية، جامعة السودان المفتوحة. (٢٠١٣) دليل البرامج، الخرطوم، السودان.

– سجلات لجنة التشريع،(٢٠١٣)، «إجازة النظام الأساسي للمعهد، جامعة السودان المفتوحة»، تقارير الجلسات ٦،٧،٨ ، الخرطوم، السودان.

– شقدي، انتصار حسن صالح، (٢٠١٥)، «أهمية الكتاب الإلكتروني في تدريس مهارة القراءة جامعة السودان المفتوحة أنموذجاً» ماجستير غير منشور الدراسات، الدراسات العليا، معهد الخرطوم الدولي للغه العربية، الخرطوم، السودان.

– صالح، أحمد محمد صالح، (٢٠١٥م) «الوسائط المستخدمة في تعليم العربية للناطقين بغيرها بجامعة السودان المفتوحة – دراسة تقويمية»، ماجستير غير منشور، الدراسات العليا، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم، السودان.

– علي، ياسر حمَّاد عبد الرحيم (٢٠١٥)، «استخدام المختبر الحاسوبي وأثره في تنمية مهارات المشافهة» ماجستير غير منشور، كلية الدراسات العليا، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

– محمد، محمد داؤود وعاطف الحاج سعيد، (٢٠١٤)، بحث منشور «الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات»، مجلة اللغة العربية للناطقين بغيرها، العدد (١٨)، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

– محمود،طه محمد وآخرون (٢٠١١م) سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها جامعة السودان المفتوحة، ط١مطبعة دار مصحف إفريقيا، ، الخرطوم،.

– معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، منشورات المؤتمرات (٢٠١٣-٢٠١٤)، المؤتمر السادس والمؤتمر السابع، ليل، فرنسا.

إِسْتَرَاتِيجيّة التَفكِير باللُّغة وأَثرُها في اِكتسَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لُغَةً ثانِيةً

د. مَحْمُود عَلِي شَرَابِي

أُستاذ المناهج وطرق تدريس اللُّغةِ العربيةِ للنَّاطِقين بغيرها المشارك
مَعهد تعليم اللُّغة العَربيّة – جامعة الإِمام مُحمّد بن سُعود الإِسلاميّة

ملخص البحث

تتسمُ اللُّغة العربية بأنها نظامٌ للفِكر ومنهجٌ للتفكير، والتفكيرُ نعمةٌ عظيمةٌ من نعم الله التي وهبها للإنسان، لذا تناول البحث إستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية شرابي) موضّحًا لماهيتها، وخطواتها، وإجراءاتها العملية، وأثرها في اكتساب مهارات اللغة العربية لغة ثانية؛ للتصدي لمشكلة البحث التي انبثقت من الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على ٩ من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكذلك من خبرة الباحث بالميدان لأكثر من ١٤ عامًا، وكذلك من نتائج البحوث والدراسات السابقة التي عرضها الباحث في ثنايا البحث، واعتمد الباحث لإتمام هذا البحث على المنهجي الوصفي وشبه التجريبي، وبناء قائمة مهارات فهم المقروء المناسبة للمستوى المتقدم وصمم اختبار تحصيلي لقياس هذه المهارات والتأكد من فعالية الإستراتيجية المقترحة، وتم تطبيق تجربة البحث على ٣٢ طالبًا من طلاب المستوى المتقدم (الرابع) بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتم ذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م).

وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها ؛ أشارت نتائج البحث إلى أن (٩٠٪) من أفراد عينة البحث لديهم قدرة على توظيف خبراتهم القديمة في استخلاص المعني الضمني من النص المقروء وكذلك تحديد الهدف العام للكاتب من النص، وأن إستراتيجية التفكير باللغة العربية وما تتضمنه من تأمل النص والتفكر في معاني الكلمات والجمل وصولًا للأفكار الرئيسة والفرعية بالنص وربطه بالخط الفكري العام للنص، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم بإستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية محمود شرابي) كانوا مشاركين فاعلين في العملية التعليمية مما دعا الباحث لقبول الفرض البديل ورفض الفرض الصفري للبحث، ويرجع ذلك أن المجموعة التجريبية أتيحت لهم الفرصة في ظل هذه الإستراتيجية لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم التعليمية، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتطوير دافعيتهم الداخلية لحفزهم على التعلم، وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم، وزيادة انتباههم، وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وكل هذا يقود في المحصلة إلى زيادة تحصيل دارسي اللغة العربية لغة ثانية لما تعلمون ويدركون أهدافهم ويشاركون في مجريات المحاضرة بشكل فاعل... وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسات وبحوث كل من (دراسة الحارثي ٢٠١١، وبحث الحديبي ٢٠١١م، وماجد الحمد ٢٠٠٩، وغزالة ٢٠١٤، وبحث Shatz 2014، وكذلك El-sheikh , 1996 /Wenden , 1997) ....

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية التفكِير باللُّغة العربية/ اِكتِسَابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ / اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ لُّغَةً ثانِيةً.

أولًا: الإطار العام للبحث

مقدمة:

تتسم اللُّغة العربيّة بأنها نظامٌ للفِكر ومنهجٌ للتفكير، والتفكيرُ نعمةٌ عظيمةٌ من نعم اللهِ سُبحانه وتعالى التي وهبها للإنسان وأنعم بها عليه؛ ليتعرَّف عليه ويعبده وليعمر الأرض ويُقيم البناء الحضاري فيها، وقد امتاز الإنسانُ بالتفكير المنظم وتفرّد به عن بقية المخلوقات، لذا فهو نعمةٌ عُظمى لا ينفك عنها إنسان عاقل ولا يتصور خلو

الحياة الإنسانية منها لحظة من الزمن. «والتفكيرُ مهارةٌ من المهارات الأساسية المهمة في المجالات التعليمية لعلاقتها بتطوير قدرات الطلاب وتنمية تفكيرهم. فمع التقدُّم والتطور المعرفي في وقتنا الحالي، أصبحت المعرفة لا تقتصر على ما يتلقاه الطالب في المحاضرة الدراسيّة ولم تعـد غاية في حد ذاتها بل وسيلة للتعلُّم والتدريب على مهارات التفكير العُليا حتى يصبح الطلاب قادرين على فَهم الحياة ومواجهة مشكلاتها ومصاعبها، ويصبحون قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم وحياة من يُعلّمون». (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥، ص١٠٩).

ورغم أن التفكير عاملٌ مُشترك في كثيرٍ من العمليات العقلية إلا أن «لكل لغة نظامها ومفرداتها وقواعدها ولكي يتقنها طالبٌ من الطلاب يجب أن يفهَم نظامها ويلم بمفرداتها ويعلم قواعدها ويجيد الاستماع إليها والحديث وقراءة المكتوب بها» (غزالة، ٢٠١٤، ص ٦) فتعلّم اللغة واكتسابها عملية مُركبة تستدعي من المتعلم توظيف عدة وظائف معرفية ذهنية، وآليات نفسية واجتماعية معقدة، وعليه فإن تعليم وتعلم اللغة مهمة غاية في الصعوبة، وعلى المعلم أن يجدد لها فكره وتفكيره بل جُل معارفه ومكتسباته اللغوية، وأن يكون في مستوى الكفاءة ومهارة التخطيط لوحدات وأنشطة المناهج، فالتخطيط المحكم الواضح يُعد أساس تحديد الأهداف وتحقيق الكفاءات المسطّرة في كل منهاج ووحدة ونشاط تعليمي، وذلك في نطاق منهجية واضحة ودقيقة تفي بالغرض بكل سهولة ويسر».(بلقاسم، ٢٠١٨، ص ١٠٤)

فالعلاقة بين اللُّغة والفِكر هي علاقةٌ قائمةٌ على الاتِّحاد بينهما، كلٌّ منهما يتأثَّر بالآخر ويؤثِّر فيه؛ فالفِكر إذَا تغيَّر أو تطوَّر تغيَّرَت معاني الكلمات وتطوَّرَت هي الأخرى، وكذلك اللُّغة فهي لم تَقتصر على كونها معبِّرة عن الفِكر، بل كانت كذلك أداة نموِّه وارتقائه أو كما قال إدوارد سابير: «إنَّ نموَّ وتطور اللغة يعتمد إلى حدٍّ كبير على نمو وتطور الفكر الإنساني» (فريحة:، ١٩٩٣، ص ١٥)

وهكذا فإن شخصًا مُرتب الفكر يمكنه بسهوله أن تَصدر عنه لُغة دقيقة. وكلما ابتعد المتعلم عن الحشو والتكرار والاستطراد حصل على احترام السامعين ونجح فى إقناعهم. ونفس الأمر ينطبق على المؤلّفين الذين يكتبون آلاف الصفحات دون أن يراعوا الدقة فى

اختيار كلماتهم، وتحديد معاتبها ومفاهيمها يتبيّن لنا أنهم يثرثرون كثيرًا دون أن يقولوا شيئا مفيدا «. (طاهر،٢٠١٨، ص٣).

لذا اهتمّ التربويون بطرائق تدريس اللغات فقدّموا لنا طرائق عديدة لتعليمها بدءًا بالطريقة التركيبية التي تبدأ من تعليم الحروف الهجائية وأصواتها، ثم نطق الكلمات، وكذلك الجُمل والتراكيب. والطريقة التحليلية التي تبدأ بتعليم الكلمات، ثم الانتقال إلى الحروف، ثم نشأت الطريقة التركيبية التحليلية وهي عبارة عن جمع لمزايا الطريقتين السابقتين. وقد أخذ تيار تعليم اللغات وتعلمها يغيّر اتجاهه من التعليم إلى التعلم؛ ومن الاهتمام بأساليب المعلم في تعليم اللغات إلى الاهتمام بإستراتيجيات المتعلم في تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية، وصار التركيز على المتعلم والذي شغل لُب الباحثين في مجال تعلم اللغات وتعليمها «(, Wenden 1997 p.3,).

وبدأت الأنظار تتجه إلى تحديد إستراتيجيات تعلم اللغة التي يستخدمها المتعلم لتعينه على تطوير تعلمه اللغة الثانية. ويأتي البحث الحالي ليعضد هذا الاتجاه في عملية تعلم اللغات الثانية وتعليمها. فإستراتيجيات تعلم اللغة ناشئة عن المتعلم؛ ويعتمد استخدامها اعتماداً أصيلاً على المتعلم فهو الأصل فيها، وفي اختيار الأنسب منها لتعلمه. فهل المتعلم مدرك أو واعٍ بدور إستراتيجيات تعلّم اللُّغة، وبأهميتها في تطوير تعلمه؟ يفيد بياليستوك في دراسة له عام ١٩٩٠م أن المتعلم يستخدم إستراتيجيات تعلم اللغة؛ للتغلب على الصعوبات التي يواجهها في التعلم». (دوجلاس،١٩٩٤م،ص١٦٦) وقد ورد في دراسة شاموت وكوبر أنّ المتعلم المتفوق يكون واعياً لاستخدامه إستراتيجيات تعلم اللغة، ويستطيع أن يختار المناسب له، ويسخرها في تسهيل عملية التعلم؛ والمتعلم الناجح يستطيع أن يحدد أي نوع من إستراتيجيات تعلم اللغة يستخدمه، ولم اختاره». (Oxford, Rebecca,: An Update ERIC DIGESTS 2010,)

ومن جوانب أخرى هناك علاقة إيجابية بين دافع المتعلم وتقدم مستواه اللُّغوي. ومن خلال إستراتيجية تعلم اللغة الفعّالة ينبغي تحسين هذه الجوانب من أجل تعظيم مستوى التحفيز للطلاب، وبالتالي زيادة النجاح في تعلم اللغة«. (Shatz، ٢٠١٤م ص ٩٨).

ونستنتج من ذلك أن المتعلم غير المتفوق يستخدم إستراتيجيات تعلم اللغة ولكن بدون وعي منه؛ لذلك لا يجني من هذا الاستخدام أي تطور أو نمو في تعلمه. ولعل كل

مَن يُعلّم العربية للناطقين بغيرها يلحظ تنوع الطلاب في تقبلهم للمعلومة وفهمهم لها؛ «فالطالب الحسي يميل إلى اكتساب اللّغة عن طريق الملاحظة وجمع المعلومات، ويحب حلّ المشكلات بواسطة أساليب مدروسة. ويغلب عليه الصبر؛ لذا يجنح إلى التفاصيل والتفريعات، ولديه المقدرة على الحفظ والاستظهار، ويبدى اهتمامًا بما يوكل إليه من أعمال، ويكره المقررات التى تنعدم صلتها بالواقع، ولا يرغب في اختباره في معلوماتٍ لم تُدرّس في الفصل. أما نظيره الدارس الحدسي فيميل إلى الذاكرة والتخيل عند اكتساب اللغة، فهو مبدع، وغير محب للتكرار، والحفظ والاستظهار، وكثرة التفريعات، ولديه الاستعداد للمخاطرة عند التعامل مع المعلومات. أما الدارس البصري Visual والدارس الشفهي Verbal؛ فالدراس البصري يتذكر ما يراه من صور ورسومات وخرائط، بينما الدارس الشفهي يفضل أن يتعلم شفهياً، لذلك هو أكثر تفاعلاً مع المسموعات. (دعدور، ٢٠٠٢م، ص٩٦).

أما الدارس المنطقي Sequential والدارس الشمولي Global؛ فالمنطقي يميل إلى فهم المادة بأسلوب منطقي ومتسلسل أي أن كل خطوة تقود إلى الخطوة التى تليها بطريقة منطقية. أما الشمولي فطريقتة كلية، وهدفه الحصول على المعرفة بطريقة تغلب عليها العشوائية، إذ لا يلقي بالاً للعلاقات والروابط، ومع ذلك تجده فجأة يسيطر على ما يريد. يتضح مما سبق؛ أن المنطقي يسعى إلى اتباع الخطوات التى توصله إلى حلّ المشكلة، بينما الشمولي هدفه أن يمسك بالخطوط العريضة للمسألة، وهذه الطريقة قد تقوده إلى حلّ معضلات معقدة، ولكنه يفشل في شرح الكيفية التي توصل بها إلى الحلّ. وقد لا يفهم المنطقي كل تفاصيل المادة، ولكنه يستطيع أن ينجز بعض الأعمال بناء على ما فهمه. ويفتقد الدارس الشمولي القدرةَ المنطقية، ويظل في معاناة إلى أن يمسك بالخطوط العريضة، ومما يساعده على ذلك تكوين فكرة عامة عن الموضوع. ومحاولة الربط بين الموضوع المَدْرُوس، وتجربة سابقة. أما الدارس المعتمد Dependent والدارس المستَقِل Independent؛ يفضل الدارس المعتمد الاعتماد على الآخرين عند تفاعله مع المعلومات، فهو ينتظر التلقين من المعلم، ويتلقى من معلمه التقويم والتغذية الراجعة في الوقت نفسه، ويحب المعتمد أن يُوضَع أمامه نموذج ليحتذيه. أما المستقل فهو الذي يميل إلى إظهار كفايته ومقدرته، وكل ما يحتاجه من المعلم هو التوجيه

والإرشاد. والاعتمادية لا تعنى الفشل، كل مافي الأمر، إن الدارس المعتمد يعاني في رحلته التعليمية كثيراً، وهو أيضاً مُرهق لمن حوله « (المرجع السابق ، ص ٩٧).

والدارس النشيط Active والدارس المتأمل Reflective؛ يميل الدارس النشيط إلى المنهج الذي يعطيه فرصة التخمين والمخاطرة عند التعامل مع المعلومات، ويفضل أيضاً مناقشة المعلومات مع الآخرين، أما الدارس المتأمل فيفضل التفكير والتروّي قبل اتخاذ أي خُطوة عمليّة، والتأملي مشاركته داخل الصف أقلّ من المتعلّم النشيط، وإذا ما شارك فمشاركته مقارنة بالنشيط أكثر دقة وإتقاناً. فالنشيط يتعلم بصورة فعالة عندما يستجيب بسرعة، بينما المتأمل يتعلم بصورة فعَّالة عندما يتاح له الوقت الكافي للتفكير والتأمل قبل الاستجابة» (نفس المرجع السابق، ص١٠٠).

لذا فالبحث الحالي سعى لتقديم إستراتيجية حديثة لمعلمي اللغة العربية لغةً ثانيةً إلى تيسير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويلفت انتباههم إلى أهمية إستراتيجية التفكير باللغة ومنطقية عرض المعلومات والأفكار في عملية تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية، وقد استفاد الباحث مما أثبتته بعض الدراسات والبحوث؛ (انظر: مذكور،٢٠١٣م، والقطراوي، ٢٠١٠م، والكبيسي، ٢٠٠٧م ، و M. Mather 2015) أن الاستخدام الواعى لإستراتيجيات التفكير ذو صِلة وثيقة بالتقدّم اللُّغوي والبراعة فيه، وأن دارس اللُّغة الثانية؛ لديه القدرة على التخمين الذكيّ. ولديه القدرة على التواصل مع الآخرين، وغالبًا لا يتخوّف من الخطأ اللُّغوي. ويركز على النماذج والأمثلة والتحليل. ولديه الاستعداد للانخراط في أية فرصة من فُرص التدريب التى تتاح له، ونسبة لما يصاحب تعلم اللغة من قلق واضطراب، فإن الدارس الذي لديه رغبة في التعلم يتغلب على القلق والاضطراب بالتدريب الذاتي، وتعريض نفسه لمواقف اتصالية متنوعة تتيح له ممارسة اللغة والتواصل بها مع الآخرين.

مشكلة البحث:

تكْمُن مشكلة البحث في تدني مستوى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم وشكواهم المتكررة من صعوبة فهم النصوص القرائية، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة ومنها (الحديبي ٢٠١١، وغزالة ٢٠١٤، والحارثي ٢٠١٧).

وكذلك ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على تسعة طلابٍ من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتي أكدت على حاجة الطلاب لوجود ربط منطقي للأفكار والمعلومات والمفردات التي يتعلمونها؛ حتى يُسهّل عليهم فهم النصوص ودراسة اللغة العربية لغة ثانية، والتمكن من مهارتها وفهمها واستيعابها، كما أكد الطلاب على زيادة الدافع لتعلم اللغة العربية ومواصلة الدراسة بعد أن كانوا يفكرون في إنهاء الدراسة بالجامعة.

لذا سعى الباحث للتصدي لهذه المشكلة من خلال تبنيه إستراتيجية التفكير باللغة العربية لاكتساب المهارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وصولًا لمستوى الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، وتيسير تعلم وتعليم مهارات اللغة العربية وعناصرها اللغوية للناطقين بغيرها.

أهمية البحث : تمثلت أهمية هذا البحث في أنه يسهم فيما يلي:

- معاونة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في فهم النصوص القرائية وفهم المقروء والنصوص الأدبية التي يتعرضون لها بطريقة منطقية في ربط المعاني والأفكار الواردة بالنص.
- مساعدة الباحثين والمعلمين على تحديد أسس ومكونات وخطوات إستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية شرابي) التي ينبغي أن توظّف في تعلم وتعليم اللغة العربية لغة ثانية وموضوعات فهم المقروء والنصوص القرائية.
- يفيد هذا البحث مُعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال وضع الأساس العملي والتطبيقي لإستراتيجية التفكير باللغة العربية وتنمية المهارات اللغوية ومهارات التذوق الأدبي، وفهم النصوص لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- فتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث العلمية في مجال إستراتيجيات التفكير باللغة لتطوير تعليم اللغة العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وزيادة إقبالهم على تعلم اللغة العربية والالتحاق ببرامجها.

أهداف البحث : تكمن أهداف البحث الحالي في الأهداف التالية:
- تعرف مهارات فَهم المقروء المناسبة لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية في المستوى الرابع.
- تحديد أسس ومكونات إستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية شرابي) التي ينبغي أن تُوظف في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تعرف أثر إستراتيجية التفكير باللغة في اكتساب طلاب اللغة العربية لغة ثانية مهارات فهم المقروء والمهارات اللغوية ومدى تمكنهم من هذه المهارات.

أسئلة البحث : حاول الباحث في معالجة مشكلة البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:
- ما مهارات فهم المقروء المناسبة لدارسي اللغة العربية لغة ثانية في المستوى الرابع ؟
- ما أسس ومكونات إستراتيجية التفكير باللغة التي ينبغي أن تُوظف في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- ما أثر إستراتيجية التفكير باللغة في اكتساب طلاب اللغة العربية لغة ثانية مهارات فهم المقروء والمهارات اللغوية؟

فرضا البحث:

الفرض الصفري: لا توجد فروق جوهرية في الاكتساب اللغوي في مادة فهم المقروء بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لإستراتيجية التفكير باللغة ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

الفرض البديل: توجد فروق جوهرية في الاكتساب اللغوي في مادة فهم المقروء بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات ومفاهيم البحث:

إستراتيجية التفكير باللغة (Strategy of thinking by the language) :

ورد في معجم المعاني: تَفكير؛ مصدر فَكَّرَ، والتَّفْكِيرُ فِي الْمَوْضُوعِ: إِعْمَالُ الفِكْرِ فِيهِ وَإِمْعانُ النَّظَرِ، وفكَّرَ يفكِّر، تفكيرًا، فهو مُفكِّر، والمفعول مفكَّر فيه، وفكَّر الشخصُ:

أي مارس نشاطه الذِّهنيّ، وفكّر في الأمر تفكَّر فيه وتأمّله؛ أعمل العقل فيه ليصل إلى نتيجة أو حلّ أو قرار. فَكَّرَهُ بِمَوْعِدِهِ. يفكِّر في نفسه فقط: أنانيّ يحب نفسه أكثر من الآخرين « (معجم المعاني الجامع، ٢٠/ ٨/ ٢٠١٧ www.almaany.com).

والتفكير هو إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها. وبتعبير آخر التفكير: هو إجراء عمليّة عقليّة في المعلومات الحاضرة لأجل الوصول إلى المطلوب. وهناك عديد من المصطلحات المرتبطة بمفهوم التفكير: أهمها الإدراك، والوعي، وشدة الإحساس، والفكر، والخيال. وعملية التفكير تتضمن أيضًا التعامل مع المعلومات، كما في حالة صياغتنا للمصطلحات والإسهام في عملية حل المشكلات، والاستنتاج واتخاذ القرارات. ويعتبر التفكير أعلى الوظائف الإدراكية التي يندرج تحليلها وتحليل العمليات التي تسهم في التفكير اللغوي ضمن إطار علم النفس الإدراكي».
(https://ar.wikipedia.org/wiki/D)

والتفكير لغةً: هو إمعان النظر في الشيء، واصطلاحًا: هو نشاط ذهني أو عقلي يختلف عن الإحساس والإدراك ويتجاوز الإثنين معاً إلى أفكار مجردة « (عبد الحميد، ٢٠١٧م، ص ٥).

ويعرف الباحث إستراتيجة التفكير باللغة العربية بأنها: حزمة من طرائق التدريس تتم بطريقة عملية عقلية وذهنية عليا؛ تتطلب التأمل والتفكير في النص المقروء، وإدراك المعاني المنطقية المرتبطة بعضها ببعض، والأسباب والنتائج، وربط المفردات بالسياق ليصل لفَهم المعني الحقيقي للجمل والعبارات والنصوص القرائية.

اكتساب اللغة الثانية: (language acquisition second):

يقصد بمصطلح اكتساب اللغة هو تلقي اللغة الهدف من الناطقين بها داخل بيئتها ويطلقون عليه مصطلح: اكتساب اللغة الثانية language acquisition second كتلقي الإنجليزي أو الياباني اللغة العربية في بلد من البلدان العربية، وتلقي العربي أو الصيني اللغة الإنجليزية في بريطانيا أو أمريكا» (العصيلي، ٢٠٠٦م.ص٢٦١).

وهو حقل جديد ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين، وأصبح علمًا مستقلًا منذ الثمانينات الميلادية، ومصطلح اللغة الثانية يطلق على أية لغة يكتسبها الإنسان بعد أن يتقن لغته الأم. ومن هنا يقصد باكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الثالثة

والرابعة. والهدف الأساس لحقل اكتساب اللغة الثانية وصف عملية الاكتساب اللغوي وتفسيرها، ودراسة العوامل الداخلية والخارجية التي تلعب دورًا بارزًا في عملية الاكتساب، وكذلك دراسة الظواهر المختلفة المتصلة بهذه العملية. ويهدف علم اكتساب اللغة الثانية إلى دراسة تطور المعرفة اللغوية والاستعمال اللغوي عند الذين يتعلمون لغة ثانية بعد إتقانهم للغتهم الأولى. ويسعى المتخصصون في حقل اكتساب اللغة الثانية إلى تفسير طبيعة اللغة وكيفية اكتسابها. واللغة هي شكل من أشكال التواصل، ولكن الأطفال يتواصلون قبل أن تكون لديهم اللغة بوقت طويل « (ماجد الحمد، ٢٠٠٩م، ص١٥٠)

وعلماء اللغة لهم تقسيمات لمراحل الاكتساب، واختلفت تقسيماتهم تبعًا لاختلاف مناهجهم ومشاربهم، ولكنها في الغالب تدور حول اكتساب العناصر اللغوية وفقًا لتقسيمهم لمستويات التحليل اللغوي؛ فيتحدثون عن اكتساب الأصوات، واكتساب الصيغ الصرفية، واكتساب التراكيب النحوية، واكتساب المفردات المعجمية.

ويستعمل مصطلح اللغة الثانية في الدراسات اللغوية التطبيقية، للدلالة فى مفاهيم متعددة. فهو يستعمل للدلالة على ثاني لغة يتعلمها الأفراد، في المدارس والمعاهد والكليات إلى جانب لغتهم، كحال العربية في البلدان الإسلامية؛ كتركيا وأندونيسيا وماليزيا... وحال اللغة الإنجليزية في بعض الأقطار الأوربية؛ مثل ألمانيا، وأسبانيا، وفرنسا... ويستعمل المصطلح أيضًا للدلالة على لغة رسمية ثانية في بلد ما، كحال الفرنسية في المناطق الإنجليزية في كندا أيضًا. (استيتة، ٢٠٠٥م،ص٤٤٥) (بتصرف).

وهذا المصطلح هو المصطلح الشائع المستعمل في تسمية هذا العلم. ويشير اكتساب اللغة الثانية عمومًا إلى عملية تعلّم لغة أخرى بعد اللغة الأصلية. إلا أن هذا المصطلح يشير في بعض الأحيان إلى تعلم لغة غير أصلية بعد تعلم لغة ثالثة أو رابعة. والمهم هنا هو أن اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلم لغة غير أصلية بعد تعلم اللغة الأصلية « (ماجد الحمد ،٢٠٠٩، ص٧)

مراحل اكتساب اللغة الثانية: اختلف علماء اللغة النفسي في تحديد مراحل اكتساب اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية كما اختلفوا في تفسير الاكتساب ومراحله، ومن أبرز أسباب هذا الاختلاف تداخل مراحل اكتساب اللغة الثانية في بيئتها بشكل طبيعي مع

مراحل تعلمها لغة أجنبية في غير بيئتها اعتمادًا على مواد تعليمية مصنوعة، وتداخل مراحل اكتسابها في مرحلة الطفولة مع مراحل تعلمها في مراحل متأخرة. وقد أدى هذا التداخل إلى الخلط بين مراحل اكتساب اللغة اكتسابًا متدرجًا في جميع المهارات ومراحل تعلم مهارات لغوية محددة، وبخاصة المهارات التحريرية التي تهتم بها ببرامج تعليم اللغة الأجنبيةكالقراءة والكتابة، بل إن عددًا من الباحثين يدخلون مراحل التعليم وهي مراحل تربوية، ضمن مراحل الاكتساب والتعلم التي تعد مراحل لغوية نفسية، وهذه المراحل هي: المرحلة الصامتة، والإنتاج المبكر، وظهور الكلام، والطلاقة الأولية، والنمو اللغوي المتصل « (العصيلي، ٢٠٠٦، ص ص ٢٦٩ :٢٧٢)

فالمرحلة الأولى: المرحلة الصامتة: هي المرحلة التي لايصدر فيها المتعلم كلامًا لغوياً حقيقيًا، إلا ما يردده من مفردات أو عبارات أو تراكيب إثر سمعه إياها. لكنه يفهم مايسمعه من كلام موجه إليه فهماً محدودًا، خاصة إذا كانت مفردات الكلام وعباراته وتراكيبه مناسبة لمرحلته الراهنة. وتشير بعض الدراسات في اكتساب اللغة الإنجليزية لغة ثانية إلى أن هذه المرحلة تستغرق مابين عشر ساعات إلى ستة أشهر، ويكتسب فيها المتعلم خمسمئة كلمة فهم فقط» (المرجع السابق، ص٢٦٩).

أما **المرحلة الثانية: مرحلة الإنتاج المبكر** وتبدأ هذه المرحلة حيث تنتهي المرحلة الصامتة، وتتطلب ستة أشهر أخرى. وفيها يكتسب متعلم اللغة الإنجليزية مثلاً ألف كلمة يستعملها في الفهم والإنتاج. ويجيب فيها عن الأسئلة بإجابات تتطلب (نعم) أو (لا) كما يجيب إجابات تتطلب كلمة واحدة، وفي نهاية هذه المرحلة يفهم المتعلم المواد التعليمية المقدمة إليه في نصوص وفقرات، ويصدر جملاً قصيرًا ذات معان حقيقية، ويجيب إجابات كاملة عن الأسئلة التي يجاب عنها بنعم أو لا» (نفس المرجع السابق، ص٢٧٠).

وفي القراءة يستطيع المتعلم قراءة النصوص وفهم معانيها وفق مستواه الحالي إذا كانت المفردات ضمن معجمه أو كان الموضوع مألوفًا لديه بحيث يفهم معاني الكلمات الجديدة من السياق، أما الكتابة فيمكنه كتابة جمل قصيرة بسيطة، خاصة الجمل الاسمية المكونة من كلمتين، لكنه لايكتب جملاً بطريقة عفوية، وإنما يتأمل ويتأكد من سلامتها مبنى. **المرحلة الثالثة: مرحلة ظهور الكلام**: تبدأ هذه المرحلة حيث تنتهي المرحلة السابقة،

وتستغرق سنة كاملة، يكتسب فيها المتعلم ثلاثة آلاف كلمة يستعملها في الفهم والكلام. وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلم فهم مايسمعه باللغة الهدف في محيطه الاجتماعي. فيستعمل اللغة لأغراض تواصلية حقيقية، باستعمال عبارات تحوي ثلاث كلمات، أو جمل تامة تبدأ من ثلاث كلمات، أو جمل تامة تبدأ من ثلاث كلمات أو أربع،كأن يطلب طعامًا من مطعم، أو يشتري أغراضاً من محل تجارية، أو نحو ذلك. ولايقتصر كلام المتعلم على الرد بل ينشيء كلاماً؛كأن يسأل سؤالاً، أو يطلب طلباً، ويشارك في نقاشات وحوارات حقيقية مع أشخاص خارج محيطه. ويستعمل في حواراته جملاً وعبارات قصيرة سهلة، تحوي أدوات وظيفية أساسية؛ كأدوات الربط، والإسناد وحروف الجر، وبعض الضمائر، وأسماء الإشارة. وفي القراءة يرتفع مستوى المتعلم فيستقل عن غيره، ويعتمد على نفسه في فهم النصوص المقروءة واستنباط معاني الكلمات وتراكيبها، وفي فهم المعنى العام للنص، والمعلومات الخاصة، لكنه يحتاج إلى مساعدة في فهم الدلالات والمصطلحات الجديدة. **والمرحلة الرابعة: الطلاقة المتوسطة** تبدأ هذه المرحلة حيث تنتهي المرحلة السابقة، وتستغرق سنة كاملة، ويكتسب فيها المتعلم ستة آلاف كلمة يستعملها في الفهم والكلام والكتابة، بيد أن كلمات الفهم في هذه المرحلة غير محدودة بعدد معين؛ حيث يستعين المتعلم بمهارات جديدة في فهم المعنى العام واستنباط المعلومات الخاصة، لكنه يفهم معظم ما يسمعه باللغة الهدف بالسرعة العادية، وخاصة ماتبثه وسائل الإعلام، ما لم يحوي الحديث معلومات معقدة أو بعيدة عن مجال فكره. ويستطيع المتعلم التواصل مع غيره مستعملاً جملاً اسمية وفعلية مركبة ومعقدة أحياناً، سواء أكانت مثبتة أم منفية أم استفهامية، وتحوي ضمائر وأسماء إشارة وأسماء موصولة، كأن يقول: أريد أن أسافر إلى بلدي، وفلان سافر إلى بلده، وهذا صديقي الذي وصل أمس، وهل تساعدني من فضلك؟ ولم أذهب إلى السوق في الأسبوع الماضي، ونحو ذلك» (نفس المرجع السابق، ص ٢٧١).

ويستطيع المتعلم أيضاً إبداء آرائه والتعبير عن أفكاره ومشاعره بلغة سليمة كأن يقول: أعتقد أن هذا الكلام غير صحيح، كما يمكنه أن يسأل عن الأماكن والأشخاص والأزمنة والمواعيد، ويستفسر عن الأسباب، ويفهم مايقرأه من نصوص مقررة عليه، ومناسبة لمستواه». أما **المرحلة الخامسة: النمو المتصل (المستمر)**: وهي المرحلة التي يعتمد فيها المتعلم على نفسه اعتمادًا كلياً في الجوانب اللغوية غير الأكاديمية، وتبدأ

حيث تنتهي مرحلة الطلاقة المتوسطة، لكن نهايتها غير محددة تحديدًا زمنيًا، قد تصل إلى خمس سنوات أو أكثر من ذلك. أما الكلمات التي يكتسبها المتعلم فيها غير محددة؛ لأن معظمها محتوى للمواد التعليمية في مدرسته أو معهده. وهذه تعتمد على كمية المواد التعليمية التي يتلقاها المتعلم في هذه المرحلة. ويفهم المتعلم فيها جلّ مايسمعه خاصة في حجرة الدرس ويتحدث مع غيره داخل المدرسة وخارجها، ويعتمد على نفسه في القراءة الأكاديمية أو الحرة، وفي هذه المرحلة يبدأ المتعلم في التحول من متعلم للغة الثانية إلى طالب في التعليم العام لايجد صعوبة في فهم محتوى مقررات نصوصه، حيث يدخل حالة شبيهة بحالة الناطق باللغة الذي لايعاني من صعوبات لغوية تحول بينه وبين فهم المحتوى العلمي للمواد التي يدرسها، فهذه المرحلة قد تنتهي بالمتعلم إلى مرحلة الناطق باللغة، وقد تتوقف في مرحلة معينة حينما يشعر المتعلم بعدم الحاجة إلى ممارسة اللغة الهدف والسعي إلى اكتساب المزيد منها.

الحدود الموضوعية والزمنية والمكانية للبحث (البعد الموضوعي والزمني والمكاني):

- اقتصر البحث الحالي على مقرر فهم المقروء ضمن سلسلة تعليم اللغة العربية (المستوى الرابع – كتاب القراءة) بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

- كما اقتصر البحث على مجموعة بحثيّة من طلاب المستوى الرابع شعبتي (أ ، ب) قوامها (٣٢ طالبًا) من طلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة.

- وتم تطبيق الجانب العملي للبحث في الفصل الثاني من العام الأكاديمي (٢٠١٧/ ٢٠١٨م) ولمدة (٧٥ ساعة وهي مدة ساعات مقرر فهم المقروء المعتمدة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة)

منهجا البحث :

يعتمد البحث الحالي على **المنهج الوصفي** القائم على جمع المعلومات، ووصف الظاهرة، وتحديد مشكلتها، وتحليل بياناتها وتفسيرها، والذي يخدم أهداف البحث ويساعد في الوصول إلى النتائج المنشودة، ثم **المنهج شبه التجريبي** لإتمام الإطار العملي والشق التجريبي؛ لتعرف أثر إستراتيجية التفكير باللغة العربية في اكتساب اللغة العربية لغةً ثانيةً لدى الطلاب الناطقين بغيرها.

أدوات البحث:

يعتمد البحث الحالي في إجراءاته على مجموعة من الأدوات منها:

- قائمة مناسبة لمهارات فهم المقروء لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية بالمستوى المتقدم.

- اختبار تحصيلي لقياس كفاءة الطلاب اللغوية في مقرر فهم المقروء، وتعرف مدى اكتسابهم لمهارات اللغة العربية لغة ثانية.

إطار البحث:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع البحث؛ للوقوف على أخر ما أسفر عنه مجال إستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- عرض رؤية عملية موضوعية؛ من خلال خطوات إستراتيجية التفكير باللغة العربية ودورها في عملية تعلم وتعليم اللغة العربية للدارسين الناطقين بغيرها.

- عرض مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة والتي تعمل على نشر لغتها وتوسيع نطاق المتحدثين بها والرائدة في المجال تعليم اللغات الأجنبية لغة ثانية.

الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمجال البحث:

بحث: صفاء عبد الحميد (٢٠١٧م): عرّجت الباحثة على أنواع التفكير وتصنيفاته؛ وحيث ذكرت أن للتفكير كثير من التصنيفات من أهمها ما يلي:

- التفكير التأملي الذي يعد نمطًا من أنماط التفكير التي تعتمد على الموضوعية في حل المشكلات وتفسير الظواهر. والتفكير التأملي هو عملية ذهنية نشطة واعية حول اعتقادات وخبرات الفرد بحيث يتمكن من خلالها الوصول إلى النتائج والحلول لمشكلات تعترضه. ومن أهمية التفكير التأملي: ممارسة التفكير التأملي تكسب الشخص القدرة على: ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة. تطبيق إستراتيجيات محددة على مهام جديدة. فهم أسلوب تفكيره. عمل ترتيب للمتناقضات والمقارنة بينها والتعمق فيها.

- مهارات التفكير التأملي ويشتمل على خمس مهارات هي:

١. الرؤية البصرية: القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها سواء

كان ذلك من خلال المشكلة أو من خلال إعطاء شكل أو رسم يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

٢. الكشف عن المغالطات: القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو تحديد الخطوات الخاطئة في حل المشكلة.

٣. الوصول إلى استنتاجات: القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.

٤. إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على المعلومات السابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

٥. وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية للمشكلة المطروحة.

ويمر التفكير التأملي بعدة مراحل منها: الوعي بالمشكلة، وفهمها ووضع الحلول المقترحة وتصنيف البيانات واكتشاف العلاقات، واستنباط نتائج الحلول المقترحة. ومن خصائص التفكير التأملي؛ تفكير فعال يتبع منهجية دقيقة ويبنى على افتراضات صحيحة. تفكير فوق معرفي، يتضمن إستراتيجيات حل المشكلات، واتخاذ القرار، وفرض الفروض وتفسير النتائج، والوصول للحل الأمثل للمشكلة. وهو نشاط عقلي مميز بشكل غير مباشر، ويعتمد على القوانين العامة للظواهر، وينطلق من النظر والاعتبار والتدبر والخبرة الحسية ويعكس العلاقات بين الظواهر. يرتبط بشكل دقيق بالنشاط العلمي للإنسان، ويدل على شخصيته. التفكير التأملي يستلزم استخدام المقاييس والرؤية البصرية. فالتفكير التأملي يستلزم شدة الانتباه والضبط وتعزيز الإمكانيات الشخصية للفرد.

وتحتاج عملية التعبير عن التفكير إلى تحفيز وتشجيع وتدريب، فقليلٌ من دارسي اللغة العربية لغة ثانية من يجرؤ على الإفصاح عما يفكر به، وهذه نتيجة طبيعية لتربيتنا وخاصة المدرسية منها، فهل تذكر عندما كنا متعلمين صغاراً ما كان يقال لنا؟ ينبغي علينا أن نعيد التفكير في طريقة تفاعلنا مع استجابات دارسي اللغة العربية لغة ثانية، وتدريبهم على التعبير عن عمليات التفكير، حيث يمكننا الاستفادة من لحظات التعلم،

بجعل دارسي اللغة العربية لغة ثانية يعبرون عن تفكيرهم ويحللون المسائل والأفكار المطروحة حتى تتضح الأمور، ولنطلب منهم إعادة صياغة المعطيات كما يفهمونها وفق الإطار الشخصي لكل منهم، حتى يتسنى لهم تطبيق المعنى الشخصي في حياتهم ثم يقيموا العلاقات بينه وبين خبراتهم السابقة.

أشكال الكتابة في سجل التفكير: لا يوجد هناك شكل ثابت للكتابة في سجل التفكير؛ لأنه كما أسلفنا يمثل بصمة شخصية. فقد يكون بشكل: رسم، فقرة، خارطة ذهنية، كاريكاتير أو تجميع لكل ذلك أو بعضه أما عن فحوى التعبير بالكتابة فقد تكون: رأي، أو حوار، أو جواب محدد، أو خطوات عمل، أو شروحات...الخ. ومن جهة أسلوب التعبير فقد يكون بصيغ مختلفة: كالتأمل، التقييم، التساؤل، الفكاهة، الشعر، وغير ذلك. بالنتيجة لا يوجد صح أو غلط في سجل التفكير فهو سجل شخصي في إطار الخبرات والمهارات المعرفية.

وينبغي أن يكون للتفكير سجل للنشاط: من خلال ممارسة هذا النشاط الذي يبدأ بنمو الوعي بعملية التفكير، أو بمصطلح آخر: التفكير في التفكير. وهنا يبدأ الطلاب بإدراك أساليبهم في التفكير حيث يجدون كلمات ومصطلحات تجسد عملياتهم المعرفية. بمعنى أن يكون تفكيرهم تفكيراً مرئياً. والتفكير المرئي: يسعى كل مرب ملتزم إلى تعليم ذي جودة أفضل ودارسين مفكرين. ويأتي في هذا الإطار الكثير من الأفكار التي تحثّ على تعليم الطلاب التفكير في التفكير في فصول خاصة بهذا الغرض، أما ما نقوم بطرحه اليوم فهو الطريقة المساعدة لتحقيق ذلك دون أن يتم فصل « فصول تعليم مهارات التفكير» عن الدروس الثابتة، حيث يعتبر التفكير المرئي مجالاً واسعاً ومرناً لإغناء قاعة الدروس في نطاق المحتوى الدراسي، وتعزيزاً للتنمية الفكرية للطلبة في ذات الوقت.

والتفكير المرئي أهداف منها: فهم أعمق للمحتوى. دافعية أكبر نحو التعلم. تنمية التفكير وتعليم القدرات. تطوير مواقف المتعلمين حول التفكير والتعلم وتوعيتهم بأهميتها. تغيير الثقافة السائدة في الفصول الدراسية في اتجاه الدمج بين التفكير والتعلم. يمكن أن يصبح سجل التفكير مؤشراً لتقدير أداء المتعلم. يساعد التفكير المرئي على جعل الفصل الدراسي فضاء للتعبير عن الأفكار، ولتحقيق ذلك يجب أن نطرح على أنفسنا –حين التخطيط – أسئلة من قبيل: هل التفكير هنا مرئي للدروس؟ هل يشرح

دارسي اللغة العربية لغة ثانية الأفكار لبعضهم البعض؟ هل يعرض دارسي اللغة العربية لغة ثانية أفكاراً مبدعة؟ هل دارسي اللغة العربية لغة ثانية وأنا كمدرس نستخدم لغة التفكير؟ هل هناك عصف ذهني حول التفسيرات البديلة؟

وعندما تكون الإجابات هي دائماً «نعم» لمثل هذه الأسئلة، ستسمح الدروس بنمو التعلم داخل الفصول، وسيكون الطلاب أكثر تحفُّزاً واهتمامًا، وسيجدون معاني أفضل للموضوعات وارتباطات أكثر وضوحاً بين المدرسة والحياة اليومية. وبهذا يتم تغيير مواقف دارسي اللغة العربية لغة ثانية تجاه التفكير والتعلم، وسنحصل إن شاء الله على متعلم منفتح الذهن وليس بمنغلق، فضولي وليس بضجر، متشكك بالشكل الملائم وليس بالسلبي، يسعى إلى الفهم وليس بالمقتنع بأشياء لمجرد أنها تسمى حقائق أو مسلمات. ينبغي تدريب المتعلم على مراجعة سجل التفكير ومناقشته مع معلمه وزملائه بشكل دوري، لأنّ هذه المراجعة تتيح له فرصة تأمل ما كتبه على مهل من تفسير أو شرح لطريقة تفكيره، أو تعقيب على فكرة ما، وهذا بدوره يساعد في تعديل الانطباعات الأولى ومن تم استكشاف أسلوب التفكير المفضل لديه، كما تتبين له كيفية توصلّه إلى ما فكر فيه مما يمكنه من أن يعدله وينميه.

بحث: شاتز (Shatz) ٢٠١٤م: حيث اعتمد الباحث في عملية اكتساب اللغة الثانية على استخدام إستراتيجيات التعليم التي تعتمد على بناء الدافع لدى المتعلم. من أجل تحسين نجاح عملية تعلم اللغة، وينبغي على متعلمي اللغة ومعلميها أن يكونوا قادرين على تقييم فعالية هذه الاستراتيجيات. لفعالية إستراتيجية تعلم اللغة من خلال: الكفاءة، والصلة، والدافع. والشخصية والعوامل المختلفة التي تؤثر على فعالية الاستراتيجيات التعليمية.

وعملية اكتساب اللغة الثانية هي عملية طويلة ومعقدة. حيث تعتمد على استخدام استراتيجيات تعليم اللغة من ناحية، والتي يتم تعريفها على أنها عمليات تستخدم من قبل المتعلم من أجل المساعدة في اكتساب أو تخزين أو استرجاع ويتم فيها الجمع بين العديد من الإستراتيجيات واستخدامها في تغطية جميع جوانب اللغة الجديدة: من المفردات، إلى القواعد، إلى علم الأصوات لتحقيق أقصى استفادة من إستراتيجيات تعلم اللغة الفردية من ناحية أخرى.

وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها؛ أن إستراتيجيات تعلم اللغة الفعالة تسمح للمتعلم الحصول على اللغة الثانية أفضل من تلك غير فعالة. ويقترح الباحث أنه عند اقتراب مهمة تقييم فاعلية إستراتيجية تعلم اللغة، يحتاج المرء النظر في ثلاثة معايير أساسية: وهي الكفاءة، والملاءمة، والدافع. وتتأثر هذه المعايير بمجموعة متنوعة من العوامل الشخصية، وعملية التقييم الفردية؛ وتعمل الإستراتيجية بشكل أفضل مع شخص واحد لا تعمل بالضرورة كذلك لشخص آخر. ونفس الإستراتيجية يمكن أن يكون لها درجات متفاوتة من الفعالية لنفس الشخص في مراحل مختلفة من عملية التعلم. وهناك تعقيد آخر ينشأ من التآزر بين المعلمات المختلفة نظرًا لعدم عزل أي من المعلمات عن الآخرين، كلما أخذت هذه العوامل بعين الاعتبار، كلما كانت أكثر دقة في عملية التقييم، وتحسين فهم تعلم اللغة إستراتيجيات تزيد من نجاح عملية تعلم اللغة عن طريق زيادة مستوى الكفاءة، والحد من الوقت اللازم لتحقيق الكفاءة، جعل المواد أكثر ملاءمة لأهداف المتعلم، وزيادة دافع المتعلم للتعلم، مما يجعل العملية أكثر متعة في المشاركة اللغوية وخفض معدلات الاستنزاف بين المتعلمين.

دراسة انتصار عشا، وأخرون (٢٠١١): هدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي. بلغ عدد أفراد الدراسة (٥٩) طالبًا وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج دارسي اللغة العربية لغة ثانية في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من المقترحات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة.

بحث: علي الحديبي (٢٠١١م): تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى المفاهيم البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ نظرًا لتعلمهم البلاغة

بإستراتيجيات تدريس عادية يصعب من خلالها تنمية هذه المفاهيم لدى المتعلمين، مما يتطلب تجريب إستراتيجيات تعليمية حديثة يؤمل أن تسهم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى المتعلمين، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي، لتجريب استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية المفاهيم البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتنمية اتجاهاتهم نحو البلاغة العربية. للتغلب على المشكلة السابقة، حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما المفاهيم البلاغية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ ما مدى توافر المفاهيم البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو البلاغة العربية؟ ما فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ ما فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية الاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

لتحقيق أهداف البحث أعد الباحث استبانة المفاهيم البلاغية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. اختبار المفاهيم البلاغية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. مقياس اتجاه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نحو البلاغة. وظف في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، وذلك عند تطبيق تجربة البحث، ومما تجدر الإشارة إليه أن البحث الحالي استخدم التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي، والبعدي.

وتوضح فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية محاور مقياس الاتجاه نحو البلاغة العربية كل محور على حدة، فإن البيانات التي وردت في هذه الجداول تشير إلى تنمية محورين بصورة كبيرة هما: الاتجاه نحو طبيعة البلاغة، والاتجاه نحو الاستمتاع بالبلاغة، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نظرًا لأنهم لم يسبق لهم دراسة مقررات دراسية عن البلاغة أو عدم تضمين كثير من المفاهيم البلاغية في مقررات سابقة فإنهم لم يتعرفوا طبيعة علوم البلاغة ولا المفاهيم الخاصة بكل علم من علوم البلاغة الثلاثة، ولذلك عندما درسوا المفاهيم البلاغية وفقا لإستراتيجيات التعلم النشط، التي تعتمد في أغلبها على التفكير فيما يتعلمون فإنهم عرفوا جيدا طبيعة علوم البلاغة، فكونوا اتجاهًا إيجابيًا نحوها، وهذا

انعكس بدوره على المحور الثاني من محاور المقياس الخاص بالاستمتاع بالبلاغة.

الاتجاه نحو أهمية البلاغة، والاتجاه نحو دراسة البلاغة وتعلمها فلم يكن لإستراتيجيات التفكير المتشعب الفاعلية في تنميتها، ويرجع الباحث هذا إلى أن المتعلمين يشعرون من قبل دراستهم مقرر « دروس في النصوص الأدبية» وفقًا لإستراتيجيات التفكير المتشعب بأنه البلاغة مهمة لهم في فهم اللغة العربية وتراكيبها، كما أنهم أشاروا في اللقاء الأول قبل تدريس المقرر أنهم يريدون دراسة البلاغة والأدب في أكثر من مقرر لأهمية علوم البلاغة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن ثم فإن المتعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو أهمية البلاغة، ونحو أهمية دراستها وتعلمها من قبل، ومن ثم كان تأثير إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المحورين الخاصين بالاتجاه نحو أهمية البلاغة، والاتجاه نحو دراسة البلاغة وتعلمها .

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين مجموعتي البحث: الضابطة التي درست بالطريقة العادية، والتجريبية التي درست وفقا لمدخل استجابة القارئ، في مستوى اكتساب المفردات، أو درجة دافعتيهم لقراءة الأدب الإنجليزي في المستقبل.

بحث: (Macaro, Ernesto 2006): سعى الباحث إلى وضع سلسلة من السمات الأساسية لوصف الإستراتيجية حيث عرّج على تطور الإستراتيجيات التعليمية منذ أواخر السبعينيات، كان هناك اهتمام بحثي واسع بالإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في التعلم واستخدام اللغة الثانية. وأنتج هذا الاهتمام جهدًا بحثيًا موازيًا في تعليم إستراتيجية تعليم اللغة. وتشير مجموعة العمل حتى الآن إلى وجود علاقة محتملة بين استخدام الإستراتيجية ونجاح تعلم اللغة الثانية. كما قدم بعض الأدلة على أنه يمكن مساعدة المتعلمين على استخدام الإستراتيجيات بشكل أكثر فعالة.

ومع ذلك فقد تم إجراء العديد من الانتقادات لهذا المجال من الأبحاث، خاصة فيما يتعلق بعدم وجود نظام صارم واستعرضت هذه المقالة المشكلات المتعلقة بأبحاث الإستراتيجية وتقترح إطارًا نظريًا مُنَقَّحًا يتم فيه تمييز الإستراتيجيات عن المهارات والعمليات والأساليب بدلاً من تقديم تعريف شامل لإستراتيجية، كما تقترح المقالة سلسلة من السمات الأساسية لوصف الإستراتيجية المقترحة.

تعليق على البحوث والدراسات السابقة :

استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات والبحوث السابقة عددًا من النقاط من أهمها :

- تأكيد الحاجة الملحة لإستراتيجية تعلم جديدة تتوافق مع التفكير المنطقي والتي تناسب دارسي اللغة لغة ثانية بحيث يرتكز عليها بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الأمر الذي دعا الباحث للتصدي لمشكلة البحث الحالي ومن هذه الدراسات (صفاء،٢٠١٧م)، و(عيسى،٢٠١٥م)، و (الحديبي ،٢٠١١م، و Macaro 2006) وغيرها .

- جملة من المقترحات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة إعطاء تفسيرات مقنعة و القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على المعلومات السابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها. (إنتصار عشا، وأخرون، ٢٠١١م). و شاتز (Shatz، ٢٠١٤م).

- وأن إعداد المتعلم للناطق بغير اللغة العربية يجب أن يتعلم ويفهم النظام اللغوي للغة العربية، وإدراك نظم الكلمات ووصفها ومعرفة أسس كتابتها، ومواضع بناء جملها وترتيب عباراتها وفقراتها (عيسى، ٢٠١٥م).

- فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير في تنمية محاور مقياس الاتجاه نحو البلاغة العربية كل محور على حدة، فالبيانات التي وردت في هذه الجداول تشير إلى تنمية محورين بصورة كبيرة هما: الاتجاه نحو طبيعة البلاغة، والاتجاه نحو الاستمتاع بالبلاغة، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نظرًا لأنهم لم يسبق لهم دراسة مقررات دراسية عن البلاغة أو عدم تضمين كثير من المفاهيم البلاغية في مقررات سابقة فإنهم لم يتعرفوا طبيعة علوم البلاغة ولا المفاهيم الخاصة بكل علم من علوم البلاغة الثلاثة، ولذلك عندما درسوا المفاهيم البلاغية وفقًا لإستراتيجيات التعلم النشط، التي تعتمد في أغلبها على التفكير فيما يتعلمون فإنهم عرفوا جيدًا طبيعة علوم البلاغة، فكونوا اتجاها إيجابيا نحوها (الحديبي ٢٠١١م)

- فالمتعلم المتفوق يكون واعياً لاستخدامه إستراتيجيات تعلم اللغة، ويستطيع أن يختار المناسب له، ويسخرها في تسهيل عملية التعلم؛ يتذكر الدارس البصري ما يراه من صور ورسومات وخرائط، بينما الدارس الشفهي يفضل أن يتعلم شفهياً، لذلك هو أكثر تفاعلاً مع المسموعات. (دعدور، ٢٠٠٢م).
- أن المتعلم يستخدم إستراتيجيات تعلم اللغة؛ للتغلب على الصعوبات التي يواجهها في التعلم. (دوجلاس، ١٩٩٤م) وشاتز (Shatz ٢٠١٤م).
- ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات المتعلم في تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية، حيث صار التركيز على المتعلم والذي شغل لب الباحثين في مجال تعلم اللغات وتعليمها (,1997Wenden).
- أن الدراس البصري يتذكر ما يراه من صور ورسومات وخرائط، في حين الدارس الشفهي يفضل أن يتعلم شفهياً، لذلك هو أكثر تفاعلاً مع المسموعات. (شاموت وكوبر ٢٠١٠).
- أن دارس اللغة الثانية البارع هو من تنطبق عليه المواصفات منها؛ أن لديه القدرة على التخمين الذكي. ولديه القدرة على التواصل مع الآخرين، ولا يتخوف من الخطأ اللغوي. ويركز على النماذج والأمثلة والتحليل. ولديه الاستعداد للانخراط في أية فرصة من فُرص التدريب التى تتاح له، ونسبة لما يصاحب تعلم اللغة من قلق واضطراب، فإن الدارس البارع يحول دون القلق والاضطراب بالتدريب الذاتي، وتعريض نفسه لمواقف اتصالية متنوعة تتيح له ممارسة اللغة (دعدور، ٢٠٠٢م).

التفكير مفهومه وأهميته، وخصائصه ومراحله واتجاهات تعليمه :

عرف التفكير بأنه نشاط معرفي يرتبط بالمشاكل والمواقف المحيطة بالفرد وبقدرة الفرد على تحليل المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينًا بحصيلته المعرفية السابقة، (العتوم وبشارة والجراح ٢٠٠٩م، ص١٩) ولذلك فهو يقوم بإعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع المحيط الذي يعيش فيه. كما أن مهارة التفكير هي القدرة بفعالية أو القدرة على تشغيل الدماغ والعقل البشري بفعالية. (الكبيسي٢٠٠٧م، ص٢٢).

عرفه الباحث إجرائيًا بأن التفكير عملية ذهنية يقوم به الإنسان عند تعرضه للمثيرات والدوافع، وتتشكل بحسب العوامل التي تؤثر فيها (نفسية – بيئية – اجتماعية). وتنبع أهمية تنمية التفكير في:

- تعليم الأفراد مهارات جديدة تساعد على التكيف مع البيئة وظروف الحياة المختلفة.
- يساعد الأشخاص على كيفية معالجة المعلومات وليس تلقيها كما هي. (العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩م، ص ٤٤)
- يساعد الأشخاص على تطوير المعلومات والبيانات بدل حفظ المعلومات التي أنتجها الآخرون.
- يزيد ثقة الفرد في نفسه ويحسن مستوى معرفة الذات. (فتح الله، ٢٠٠٨م، ص٧٣).

خصائص تنمية التفكير اللغوي: تميز التفكير اللغوي بمجموعة من الخصائص ولقد اتفق كل من: (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠٠٩م، ص٢٠) و (محمود، ٢٠٠٦م، ص٣٣٨) على مجموعة من الخصائص وسمات للتفكير وهي:

- أنه سلوك تطوري مع بدية تعلم اللغة ويتغير كمّاً ونوعًا بحسب نمو الثروة اللغوية والمواقف العملية التي يمر بها الطالب.
- سلوك هادف يحدث في مواقف تعليمية معينة بهدف لغوي محدد.
- التفكير اللغوي له أشكال وأنماط مختلفة مثل: التفكير الإبداعي، والتفكير، والمنطقي ...وغيرها.
- يتشكل من تداخل من نمو اللغة في عقل الدارس التي تضم المفردات والتراكيب والمعاني الضمنية والحسية لبعض الكلمات وتأملها، والموقف والمثير للتفكير وأبعاده.
- التفكير اللغوي يتحقق من خلال التعليم والتعلم والتدريب وممارسة الأداء اللغوي.

مستويات وتصنيفات التفكير اللغوي: تنوعت مستويات التفكير اللغوي وتعددت تصنيفاته ويمكن أن نميز بين مستويات التفكير من خلال ما أورده (زيتون ٢٠٠٦م، ص٩) أن مستويات التفكير ثلاثة مستويات كالتالي:

- مستويات التفكير الدنيا (المنخفضة): وهي عملية التذكر وإعادة الصياغة اللغوية للجمل والعبارات.

- مستويات التفكير اللغوي الوسطية (الراقية): تتعدد العمليات في هذا المستوى ومنها: طرح الأسئلة- والتوضيح- والمقارنة- والتصنيف- والترتيب- وتكوين المفاهيم والتعميمات- والتطبيق- والتفسير- والاستنتاج- والتنبؤ- والافتراض- والتمثيل- والتخيل- والتلخيص- والاستدلال والتحليل.

- مستويات التفكير اللغوي العليا (العليا): مثل: توظيف الخبرات القديمة في اكتساب اللغة، واتخاذ القرار- وحل المشكلات- والتفكير الابتكاري - والتفكير وراء المعرفي.

كما يرى أن للتفكير مستويين رئيسيين هما:

- التفكير الأساسي: وهي الأنشطة العقلية غير المعقدة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم (الحفظ- الفهم- التطبيق- التحليل - والتركيب).

- التفكير المركب: وهي مجموعة من عمليات التفكير المعقدة التي تضم مهارات التفكير والابداعي وحل المشكلات وصنع القرارات والتفكير فوق المعرفي. (سعادة، ٢٠٠٣م، ص٦٠) و(العتوم، والجراح، وبشارة، ٢٠٠٩م، ص٢٥)

يرى الباحث أن في السنوات الأخيرة بدأ متخصصون ومطورو المناهج في الاهتمام بمهارات التفكير في المناهج ولو بشكل بسيط، وذلك عن طريق وضع أنشطة في كتب الطلاب تحثهم على التعلم الذاتي والبحث عن المعلومات أو عرض مشكلات من بيئتهم وتحفيز الطالب على البحث عن حلول لهذه المشكلات. وضرورة تمكن المعلم وقدرته على توظيف الأنشطة في تنمية تفكير الطلاب وتحفيزهم على اكتساب المهارات العليا من التفكير، وتوجيه الطلاب ومساعدتهم والإشراف عليهم للتأكد من إتقانهم لهذه المهارات بالشكل الصحيح. **أما الاتجاهات في تعليم التفكير**: فاتجاهات تعليم التفكير تنقسم إلى ثلاث مجموعات» (زيتون ٢٠٠٣م، ص١٠٩) وهي: الإتجاه الأول (التعليم المباشر للتفكير): أي تدريس مهارة التفكير الواحدة في عدد من الدروس المخصصة في الجدول الدراسي، ويكون المحتوى المعرفي الذي يتم فيه تعلم هذه المهارة بسيطاً ولا علاقه له بما يدرسه الطالب في المواد الدراسية الأخرى.

أما الإتجاه الثاني (التعليم من أجل التفكير): تتم تنمية مهارة التفكير هنا من خلال محتوى المادة الدراسية، حيث يحدث نمو تدريجي في مهارات التفكير نتيجة انخراط التلاميذ في التفكير في المحتوى الدراسي نفسه.

والإتجاه الثالث (الدمج في تعليم التفكير): وتتم تنمية مهارة التفكير هنا من خلال محتوى الدروس اليومية للمواد الدراسية المقررة وبصورة مباشرة من خلال إجراءات متتابعة، فيُعطى اهتمام متوازن لفهم هذا المحتوى ولتعلم المهارة اثناء التدريس.

ويرى الباحث أن الإتجاه الثالث هو الأفضل لأنه يمكن المتعلم من اكتساب المعرفة والمعلومات وأيضا تنمية مهارة التفكير لديه، فيكون للعملية التعليمية أثر يستطيع الطالب تعميمه في حياته اليومية ويستفيد من تطبيقها في بقية المقررات. ويمكن تعرف الفكر من خلال اللغة فمن النصائح الجيدة للإمام محمد عبده : أنك إذا أردت معرفة شعب ما على حقيقته، فما عليك إلا أن تجلس فى أحد مقاهيه الشعبية ، وتستمع جيدا لما يتحدث فيه الجالسون من حولك – وهذا يعنى ألا تقتصر فى معرفة أحوال هذا الشعب على الخرائط والمؤلفات العلمية والأدبية وحدها، وإنما عليك بالغوص فى أعماقه، أى فى «حديث المقهى» الذى يجريه الناس على سجيتهم، حيث يناقشون أكبر وأصغر القضايا التى تهمهم فى حياتهم اليومية» (طاهر، ٢٠١٨، ص ١٥)

إستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية شرابي):

عرّف المعجميون الإستراتيجية بأنها «وضع الخطط الحربية وإدارة المعارك» (مختار، د.ت، ص٨٧) ويطلق على العسكري الناجح لقب إستراتيجي بارع، أو متخصص ناجح في وضع الإستراتيجية. والقول السابق نفسه يمكن أن نطلقه على المعلم الذي يخطط لدرسه، ويصيغ الخط الفكري المنهجي لسير الدرس اللغوي، ويخرجه بصورة طيبة. كما اشتق مفهوم الإستراتيجية من كلمة (STRATEGUS) وهي كلمة يونانية الأصل تعني القائد أو فن القيادة، حيث كانت ترمز تلك الكلمة إلى قائد كل قبيلة من القبائل العشر الممثلة من جيش أثينا، وكان يقصد بها القائد العليم بقيادة الجيش (Robinson,1998.p.p33-34) كما يشير قاموس إلياس إلى أن الإستراتيجية تعني: «علم أو فن الحرب أو وضع الخطط وإدارة العمليات العسكرية « (Trident,1999,p354).كما نجدها في قاموس Webster's على أنها» علم تخطيط وتوجيه العمليات

الحربية» وهو مصطلح عسكري يقصد به فن استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة «(الشندويلي، ٢٠٠٤، ص٣٠).

وقد ظل مصطلح الإستراتيجية يتنقل بين القادة والعسكريين الكبار الذين يقومون بوضع السياسة والتأهب للحرب وإدارتها، في العصور الوسطى وما بعدها حتى نهاية القرن التاسع عشر، حيث» أصبح مفهوم الإستراتيجية يتصل بالإجراءات ذات الطبيعة العامة لمسرح الحرب ككل» (شعبان: ١٩٩٢، ص ٣٢) وبعد ذلك امتد «مصطلح الإستراتيجية إلى مجالات أخرى سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وغيرها كما دخل في مجال الفكر، والتطبيق الإداري» (أبو الوفا، ١٩٩٠، ص٢٩)، ثم انتقل إلى مجال التربية بعد اتفق الكثير من العلماء في المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب عام ١٩٧٢م، المنعقد في صنعاء، وأقروا استخدام هذه التسمية كمصطلح يتعلق بخطة، وبرنامج، وسياسة بناء الإنسان الجديد الذي تطمح الأمة العربية إلى تكوينه « (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩م، ص١٠)، وعبر الانتقال البيني من المجال العسكري إلى المجال التربوي « ظهر التأكيد على أن الإستراتيجية تحقق الغايات التي تحددها السياسة، وعلى أنها تحقق ميزة تنافسية بأكبر كفاءة ممكنة، مما يعني أنها تجعل النظم التربوية متفوقة على نفسها وعلى غيرها» (شعبان، مرجع سابق، ص٣٥)

ثم انتقل إلى ميدان التخطيط المدني وانتشر استخدامه في مجال التدريس أو التخطيط لعملية التدريس، وعرف بأنه: القدرة على الاستخدام الأمثل للأدوات والمواد التعليمية المتاحة بقصد تحقيق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة، كما عرفت الإستراتيجية أيضاً بأنها «مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلم، والتي تتمثل في تحديد أهداف الدرس، وكيفية تنفيذه من خلال الخطوات الإجرائية له، وتحديد الأدوات المستخدمة أثناء التدريس، لتحقيق أهداف الدرس بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة» (وهدان، ٢٠٠٩م،ص٤١). وتعرِّف ربيكا أوكسفورد إستراتيجيات التعلم: بأنها أداة خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية تعلمه أسهل وأسرع وأكثر تشويقاً وفعالية، وأكثر استقلالية وتوجهاً نحو الذات « (دعدور، ٢٠٠٢م، ص٧) ويعرفها لومباردي بأنها: عمليات أو أساليب يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة، ويصفها بأنها خريطة لعمليات التفكير» (المرجع السابق، ص ٨) أما طريقة التدريس: فهي الأسلوب الذي

ينظم به المدرس الموقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة، أوالكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتتحقق لديه الأهداف المنشودة .

لذا فإستراتيجية التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، جاء مفهوم إستراتيجية التدريس ليلبي واقع الموقف التدريسي الذي يتضمن أهدافًا متباينةً تفرض استخدام طرق تدريس مناسبة لكل هدف.

كما تعرف بأنها «خطة يستخدمها المعلم تتضمن الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، ويتم تنفيذها عن طريق تحليل المهارات الأساسية إلى مهارات فرعية، وبناء الاختبارات العلاجية وتطبيقها من خلال الأنشطة الجماعية والتعلم التعاوني» (حبيب، ١٩٩٨م، ص١٢) وجاء كذلك في الموسوعة الدولية للتربية أن الإستراتيجية عبارة عن تتابع للأحداث والتفاعلات الجوهرية التي تحدث بين المعلم والمتعلم، وتشمل بين مجموعة من الأفعال المصممة للحصول على المخرجات التعليمية المرغوبة، وقد استخدم التربويون مصطلح الإستراتيجية التدريسية (Teaching Strategy) للتعبير عن الإستراتيجية التعليمية (Instructional Strategy) لأنها تستخدم في تحقيق أهداف تعليمية « (Parrat,1990 .(,p.50

ولم يخرج تعريف دوجلاس براون عن الإطار الذي دار فيه التعريفات السابقة، فقد عرَّفها بأنها: هى الخطط التى تحكم معلومات معينة وتعالجها، فهى أشبه بخطط المعركة تتنوع من خطة لأخرى، ومن يوم لآخر... وتتنوع داخل الفرد الواحد، فكل فرد يمتلك حشداً عظيماً ومتنوّعًا من الطرق المحتملة لحل مشكلة ما، ثم يختار واحدة أو عددًا منها لمشكلة معينة (براون، مرجع سابق، ص١٠٤ (بتصرف)). وهي مجموعة من إجراءات التدريس؛ قائمة على تنويع طرائق التدريس، بهدف تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والقراءة الجهرية، والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها علي ضوء مدخلي التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء « (شرابي ، ٢٠١٢، ص ١٧٦) .

ويتَّضح من التَّعريفات السابقة أن الإستراتيجية ما هي إلا سلوك معين يتبناه الدَّارس من أجل الرُّقي أو النُّهوض بمستواه اللغوي وإداركه المعرفي في اللغة الهدف، وأن الطلاب يتباينون في اختيار الإستراتيجيات، وهذا ما نلاحظة داخل حجرات الدَّراسة، إذ يلجأ بعض الطلاب إلى نظام التصنيف في مجموعات، وبعضهم إلى تجزئة الكلمة إلى عناصرها الأولية... لذا ينبغي أن نُعرّج على أسس ومكونات إستراتيجية التفكير باللغة العربية كما يلي:

أسس ومكونات إستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية شرابي):

هذه الأسس والمكونات ترتبط **بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث؛ ونصه: ما أسس إستراتيجية التفكير باللغة وما مكوناتها؟** ارتكزت إستراتيجية التفكير باللغة العربية على مجموعة من الأسس والمكونات التي اعتمد عليها الباحث في بناء الإستراتيجية المقترحة ومن أهمها ما يلي:

- قراءة النص وتأمله واستيعابه وتمثل معانيه .
- تحديد منطقية وترتيب الأفكار الأساسية .
- تحديد المفاهيم والكلمات المفتاحية للنص.
- صياغة محتوى النص ومضمونه في جملة خبرية .
- إبقاء الجملة الخبرية على شاشة الذهن (أنا أفكر بـ . . .) .
- اعتبار مجموعة الأفكار المتضمنة في النص .
- تنظيم المعلومات بطريقة متسلسلة ومنطقية .
- تقويم المعلومات المنظمة والمتسلسلة المنطقية .

والشكل التالي يوضح أسس ومكونات إستراتيجية التفكير باللغة العربية



الشكل رقم (١)

نؤكد على ضرورة التنويع في خطوات الإستراتيجية، حتى يكون في هذا التنوع فرصة يجد خلالها كل دارس ما يناسب قدراته وخبراته، وعلى المعلم أن يدرك عدم وجود إستراتيجية صالحة لكل موقف تعليمي، فمراعاة الفروق الفردية تتطلب من المعلم استخدام أكثر من إستراتيجية أثناء موضوع واحد، وقد أثبتت بعض الدراسات أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما يُقلل المعلم من تلقينه وتعليماته وأوامره « (الناشف، ١٩٩٣م، ص ٢٤٤).

ما قبل عمليات التفكير باللغة العربية:

إن تدريب الطلاب على ممارسة التفكير في الخبرات التي يواجهونها سواء كانت تعليمية أو حياتية، تستدعي أن يتدرب الطلاب على ممارسة مهارات بسيطة تمهيدية حتى يتحقق لديهم الاستعداد لممارسة التفكير أو التدرب عليه. ويتم تعلم دارسي اللغة العربية لغة ثانية مهارات التفكير اللغوي وفق المواد الدراسية الصفية التي يتفاعل معها

الطلاب وفق منهاج مقرر فهم المقروء. إن تدريب دارسي اللغة العربية لغة ثانية على ممارسة التفكير اللغوي وفق وسط محدد ومنظم ومسلسل له عدد من المزايا:

- يزيد من استعداد دارسي اللغة العربية لغة ثانية على ممارسة التفكير الواعي.
- يزيد من فاعلية أدوار المعلمين في الموقف الصفي.
- يتيح أمام المعلم الفرصة لممارسة دور أكثر فاعلية وأكثر أهمية من دور العارف والخبير. ويتفق مع (Shatz، ٢٠١٤م، ص ١٠٦).
- يزيد من إقبال الطلاب على التعلم الصفي والمواقف والخبرات الصفية المختلفة.
- يحبب دارسي اللغة العربية لغة ثانية بالجو الصفي الذي سيسوده جو من الأمن والديمقراطية والتسامح والتقبل.
- يزيد من حيوية دارسي اللغة العربية لغة ثانية في تنظيم الخبرات التي يواجهونها، ويتيح أمامهم فرص اختبارها والتفاعل بطريقة آمنة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.
- يدرب دارسي اللغة العربية لغة ثانية على ممارسة مواقف قيمة يمكن نقلها إلى مواقف الحياة المختلفة.
- يسهم في إعداد دارسي اللغة العربية لغة ثانية للحياة ، ويتيح أمامهم فرصة ممارسة الحياة بأقل قدر من الأخطاء. بل إنها تستطيع أيضًا - من خلال الدراسة اللغوية – الفكرية المقارنة– أن تطلعنا على أوجه الفروق بين الشعوب، وبيان ما وصلت إليه من تقدم، أو ما زالت تتعثر فيه من تخلف وجمود « (طاهر، ٢٠١٨، ص١٧).

ويمكن تنفيذ هذه الإجراءات بعد تدريب الطالب على إنجاز الخطوات الممهدة لممارسة عمليات التفكير يمكن إعداد خطة منظمة للتدريب على التفكير، وقد كان مبرر ذلك أن مهارات التفكير تتطلب جهداً ذهنياً فاعلاً، بالإضافة إلى توفر بنية معرفية لذلك، ويمكن تحديد الخطوات كالآتي:

- صياغة الفكرة التي طورها المتعلم بعد مروره في الخطوات التمهيدية.
- ملاحظة العناصر المختلفة المتضمنة في النص المقروء.
- تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير مصاغة.
- ربط العناصر بروابط وعلاقات منطقية وعقلية.
- وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في جمل خبرية.

- وضع الأفكار المتضمنة في النص في وحدات.
- إعداد قائمة بإستراتيجيات عقلية مختلفة حتى يستطيع تلبية الاتجاهات المختلفة لدى دارسيه، وبعض الطلاب يميلون إلى اكتساب اللغة عن طريق الملاحظة وجمع المعلومات، وآخر يفضل الذاكرة والتخيل، ووقفنا على أن بعضهم اتكالي، وآخر استقلالي» (p.21, Felder,2005) فمثل هذا التنوع يحتاج إلى جهد عظيم من المعلم، وقد أشار أحد الباحثين إلى أن الاختلاف بين إستراتيجيات الدارس والمعلم قد يقود إلى إخفاقات كبيرة قد تقود الطالب إلى الزهد في تعلم اللغة، وتقود المعلم إلى الإحساس بأنه فاشل فمن هنا يتضح ضرورة معرفة إستراتيجيات عقلية تتناسب مع الطالب حتى تنمَّى، أو تُضاف إليها إستراتيجيات جديدة تتماشى ونفسية الطالب»(Ghamat ,1999, p.38)

وإذا سلمنا بأن اللغة هى نظام للفكر ونظم للتفكير وجسده، فإنها على هذا الأساس تصبح المدخل الذى يضع أيدينا على مستوى الفكر الموجود لدى الشعوب التى تتحدث بها، ومدى رقى هذا الفكر أو انحطاطه، بل إنها تستطيع أيضًا – من خلال الدراسة اللغوية – الفكرية المقارنة– أن تطلعنا على أوجه الفروق بين الشعوب، وبيان ما وصلت إليه من تقدم، أو ما زالت تتعثر فيه من تخلف وجمود» (طاهر، ٢٠١٨، ص١٧).

الإجراءات التدريبية على إسترتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية شرابي):

حتى تتوافر الاستعدادات لممارسة عمليات التفكير لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية فلا بد من تهيئة الظروف التدريبية والخبرات المناسبة التي تجعلهم يتفاعلون معها مرات متعددة لتطوير المهارات اللازمة للتفكير. لذلك يتوقع من المعلم بوصفه مدربا وخبيرا في تدريب دارسي اللغة العربية لغة ثانية على ممارسة مهارة التفكير أن تكون لديه مهارات التدريب، وأن يكون كفياً في تحقيقها، وأن يكون قادراً على ممارسة مهارات التفكير أمام طلبته، وعكس نماذج تفكيرية ناقدة واضحة، يستطيع دارسي اللغة العربية لغة ثانية بمشاهدتها تمثّل الفكرة المتضمنة في المهارة التي يراد نمذجتها.

وإلى جانب ما سبق ينبغي على المعلم أن يتمتع بالسلوكيات التالية:
- يستمع للطلاب ويقبل أفكارهم.
- لا يحتكر وقت المحاضرة وإنما يعطي لهم وقت المناقشة والمحاورة.

- يحترم التنوع والاختلاف في مستويات تفكير الدارسين الناطقين بغير العربية.
- لا يصدر أحكامًا ذاتية.
- يطرح أسئلة مفتوحة تحتمل أكثر من إجابة يصل إليعا بالتأمل والتفكير.
- ينتظر قليلا بعد توجيه السؤال ليسمح له بالوقت المناسب لعمليات التفكير والتي تتم في ثواني قليلة.
- لا يعلق عليهم بألفاظ محبطة للتفكير.
- يستخدم العبارات والأسئلة الحاثة على التأمل والتفكير.
- يهيئ فرصًا للطلبة كي يفكروا بصوت عال لشرح أفكارهم.

ويعرض الباحث نموذج إجرائي لتطبيق إستراتيجية التفكير باللغة العربية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في النموذج التالي:



- ٤٩ -

الوَحْدَةُ الخَامِسةُ

الدَّرْسُ الثَّامِنُ

المُنَافَسَةُ

الْكَلِمَاتُ الْجَدِيدَةُ :

مَصَانِعُ - حَفْزٌ - لاَطَفَ / يُلاطِفُ - جَدْوَى - اِقْتَرَبَ / يَقْتَرِبُ - أَنْشَطُ (للتفضيل) التَّفَوُّقُ - سُرعان.

بَيْنما كانَ صاحبُ أَحَدِ المصانعِ يتفَقَّدُ أحوالَ مَصْنَعِهِ، وَجَدَ أَنَّ العُمالَ لَم يُنْجِزوا ما كان مطلوباً مِنْهم، فاستَدْعَى مُديرَ المَصْنَع وقال له: كَيفَ تَعْجِزُ - مع قُدْرتِك وبَراعَتِك - عَنْ حَفْزِ العمال إلى إنتاجِ ما هو مطلوبٌ منهم؟ فأجابَ المُديرُ:

أنا في حَيْرةٍ منْ أمري! لقد جَرَّبْتُ كلَّ طريقةٍ معهم لاَطَفْتُهم، وَحَثَثْتُهم ونَهَيْتُهم، وأَنْذَرتُهم، ولكنْ بِلا جَدْوَى. إنَّهم لا يُريدون زيادَةَ الإنتاج .

م ٤ كتاب القراءة - مستوى رابع

نموذج إجرائي لاستخدام إستراتيجية التفكير باللغة العربية وأثرها في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية:

عنوان الدرس: المنافسة. الزمن : ٥٠ دقيقة.

الأهداف الإجرائية : يتوقع من الدارس في نهاية الدرس أن يكون قادرًا على أن :

- يقرأ النص وتأمله واستيعابه وتمثل المعنى .
- يحدد منطقية وترتيب الأفكار الأساسية ، والمفاهيم المفتاحية للنص.
- يصيغ محتوى النص ومضمونه في جملة خبرية .
- إبقاء الجملة الخبرية على شاشة الذهن (أنا أفكر بـ ...).
- اعتبار مجموعة الأفكار المتضمنة في النص .
- تنظيم المعلومات بطريقة متسلسلة ومنطقية .
- تقويم المعلومات المنظمة والمتسلسلة المنطقية .
- يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النص .
- يعبر عن بعض معاني النص بأسلوبه ملتزمًا بما جاء فيه من أفكار .

المواد والوسائل التعليمية: (سلسلة تعليم اللغة العربية ، كتاب القراءة، الطبعة الثانية، بمعهد تعليم اللغة العربية، والسبورة، والأقلام، وشاشة عرض باستخدام الحاسوب، وبطاقات تدريب وأوراق عمل، ومقاطع فيديو)

إستراتيجية التدريس المستخدمة: إستراتيجية التفكير باللغة العربية للناطقين بغيرها (إستراتيجية شرابي).

مصادر التعلم: كتاب القراءة، ص (٤٩)، والشبكة العنكبوتية (الإنترنت).

خطوات السير في الدرس:

أولًا: التهيئة: يهيئ المعلم الطلاب من خلال عرض مقطع فيديو (عن المنافسة)، تمثل سلوكيات بعض الطلاب في الدراسة، وكيف يتعامل الطلاب مع بعضهم، ماذا تلاحظ على أسلوب الطلاب في الجامعة والمكتبة والاختبارات ؟

- يناقش المعلم الطلاب في مضمون مقطع الفيديو ويسمح لهم بتأمله والتعبير بحرية عما يلي :
- ما العنوان المناسب لهذا الفيديو ؟

- ما أهم الأفكار الجزئية الوادرة في النص ؟
- يعلن المعلم عن موضوع الدرس وهو « **المنافسة**» ثم أكتبه على السبورة . ثم أعلن عن الأهداف الإجرائية السابقة للدرسين، وما يراد من تحقيقه في الدرس من مهارات بصورة عامة.

ثانيًا : **عرض الدرس**: ينبغي أن يكون المعلم على وعي بخطوات الدرس والانتقال من خطوةٍ إلى خطوةٍ أخرى وبما يناسب مهرات فهم المقروء المحددة بالبحث والمراد تحقيقها ، وفق الإجراءات التالية :

١- عرض قائمة للمفردات الصعبة لتأملها والفكير في معانيها، والتي يتوقع المعلم أن يجد الدارسون صعوبةً فيها ويعرضها على السبورة من خلال شاشة العرض باستخدام الحاسوب، مثل (يقترب/ جدوى/ التفوق/ سرعان/ الإنتاج ...) ثم يعرضها المعلم للطلاب ثم يناقشهم في معانيها والاطمئنان إلى فهمهم لها .

٢- ثم يطلب منهم المعلم قراءة هذه المفردات والتراكيب قراءة صحيحة .

٣- الاستماع إلى النص: يبدأ المعلم الدرس بالاستماع إلى النص عن طريق التسجيل الصوتي، بحيث يراعي فيها التأني في النطق، ووضوح مخارج الأصوات، مع الضبط الصحيح للكلمات، حتي يسمع الدارسون النص بصوت واضح وبمخارج صوتية واضحة وقراءة معبرة عن المعنى .

٤- يتأكد المعلم من غلق جميع الطلاب لكتبهم، وأطلب منهم أن يستمعوا جيدًا، وأن ينتبهوا إلى الضبط الصحيح للكلمات، ويدونوا أسئلتهم وملاحظاتهم.

٥- أدر التسجيل الصوتي للنص، وراقب الطلاب مع الحرص على الهدوء، وعدم مقاطعة جلسة الاستماع ، لضمان تواصل الطلاب مع النص، وعدم تشتت انتباههم.

٦- أناقش المعاني العامة الواردة في النص وما فهموها منها، وأركز على الأفكار الرئيسة والمعاني الأساسية، مع تعزيز الإجابات الصحيحة ومعالجة الخطأ منها .



دارتْ هـذه المُناقشةُ قُبَيْلَ انصرافِ عُمّالِ النهارِ إلى منازلِهم، فقالَ صاحبُ المصنعِ للمديرِ: أعْطِني قِطْعةً من الطباشيرِ، ثُمّ تَوجّه إلى أقربِ عاملٍ وسألَه: كم قِطْعةً أنجزتُم اليومَ؟ فقالَ: ستًّا، فكتبَ صاحبُ المَصْنَعِ على الأرضِ بخطٍّ كبيرٍ ٦ .

ولما جاءَ عُمّالُ الليلِ شاهدوا الرّقمَ ٦ مكتوباً على الأرضِ، وسألوا عن السببِ، فقال لهم عُمّالُ النهارِ: لقدْ كانَ صاحبُ المصنعِ هُنا اليومِ، وسألَنا كمْ قطعةً أنجزْنا، فلمّا قُلْنا: ستًّا، كتبَ الرقمَ على الأرضِ.

وفي اليومِ التالي جاءَ صاحبُ المَصنعِ فوجَدَ أنْ عمالَ الليلِ قد محوا الرقمَ ٦ وكتبوا مكانَه ٧، وما كادَ النهارُ يَمْضي، ويقتربُ موعدُ انصرافِ عمّالِ النهارِ الذين قَضَوْا ساعاتِ عملِهم في حماسةٍ ونشاطٍ، حتى مَحَوْا الرقْمَ ٧ وكتبوا مكانَه الرقمَ ١٠ .

وسُرْعانَ ما أصبحَ هذا المصنعُ من أنْشطِ وأحسنِ مصانعِ المدينةِ.

لقد عَرَفَ صاحبُ المصنعِ أحَدَ أسرارِ النفسِ الإنسانيةِ، ألا وهو المنافسةُ وحُبُّ التّفَوّقِ؛ وما أجملَ المنافسةَ عِنْدما تكونُ في الخيرِ، وتَخْلو من الحسدِ.(١)

(١) كيف تكسب الأصدقاء وتؤثر في الناس. - ديل كارنجي - (بتصرف).

- **قراءة النص** : أطلب من الطلاب أن يفتحوا كتبهم على صفحة (٤٩) .
- أقرأ النص مرة ثانية قراءة صحيحة معبرة عن المعنى، مع التركيز على ضبط كلمات النص ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة .
- ثم أطلب من الطلاب قراءة النص وأبدأ باختيار أحد الطلاب المجيدين في القراءة.
- ثم أنبه على الطلاب تمثيل المعنى والانفعالات أثناء القراءة، على غرار ما استمعوا إليه من التسجيلات الصوتية وقراءة المعلم.
- أقف على الأخطاء المرتبطة بضبط الكلمات، ثم أنطق الكلمة التي وقع فيها الخطأ مع الضبط الصحيح لها .

- ثم يعود الدارس لقراءة الكلمات مرة ثانية، حتى يتأكد المعلم من إتقان الدارس لقراءة الكلمات.

- أقسم الطلاب مجموعتين، حسب توزيع المقاعد في القاعة، ثم أطلب من كل مجموعة، قراءة النص قراءة جماعية تشاركية تأملية والاستعداد للمناقشة والتفكير في النص

٤- التدريب على مهارات فهم المقروء:

يدرب المعلم الطلاب على ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء قراءتها، على النحو التالي :



الوحدةُ الخامسة — الدّرسُ الثّامن

التّدْريبات

التّدْريبُ الأوّل :

أجِبْ عَنِ الأسئلةِ التالية إجاباتٍ تامةً :

١ - ما الذي لَفَتَ نَظَرَ صاحبِ المصنع؟

٢ - ماذا قالَ صاحِبُ المصنعِ للمديرِ؟

٣ - بماذا ردّ المديرُ على صاحبِ المصنعِ ؟

٤ - متى دارتْ هذهِ المناقشةُ بينَ الاثنين؟

٥ - ما الطريقةُ التي اتبعها صاحبُ المصنعِ لزيادةِ الإنتاجِ ؟

التّدْريبُ الثّاني:

امْلأ كُلاًّ مِنَ الفَراغاتِ التّالية مُسْتَعيناً بالكَلماتِ الآتية وغيِّرْ ما يَلْزَمْ .
يُلاطِف - مَحا - يقْتَرِبُ - حَفْزُ - التّفَوّق.

١ - عندما . . . . . . الشتاء تنشطُ تجارةُ الملابسِ الصوفيّةِ.

٢ - التشجيع المستمرِ يُساعِدُ عَلى . . . . العاملين فيزيدُ الإنتاج.

٣ - النشاطُ فِي العَمَلِ والاهْتِمامُ بِهِ مَظْهرٌ من مَظَاهِرِ . . . . . .

٤ - مَنْ . . . . النّاسَ ويُحْسِنْ إليهم يَمْتَلِكْ قُلوبَهم.

٥ - مَنْ أتْبع السيئةَ الحَسَنَةَ . . . . . ها.

التّدْريبُ الثالث :

إستعملْ كلاًّ مِنَ الكَلماتِ الآتيةِ في جُملةٍ مُفيدةٍ:

- أقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة «من أربع إلى خمس دارسين في كل مجموعة» وأوزع عليهم «بطاقة تدريب» تتناول أفكار النص الجزئية بعذها صواب وبعضها خطأ ، وأطلب منهم أن يفكروا في هذه الأفكار الضمنية والجمل الخبرية ويقبلوا منها الصيحيح ويرفضوا الخطأ الذي لا يتناسب مع النص، وأن يتعاون أفراد كل مجموعة في صياغة محتوى الفكرة في جملة خبرية جديدة ومبتكرة.

- ثم أناقش الطلاب في هذه الجمل الخبرية، للوقوف على الأخطاء، وتصحيحها وإعادة ضبطها.

- أطلب من مجموعة أن تنتخب واحدًا من كل مجموعة ليخرج لمسابقة بين المجموعات في بطاقة الأسئلة والتدريبات المعدة.

- أقم بتصحيح الأخطاء، مهما كان نوع الخطأ اللفظي، وأعزز أفضل المجموعات، وأحسن الإجابات، ضبطًا وفهما وتناسبا مع النص.

٥- التطبيق :



المَصانعُ - جَدْوى - أَنْشَطُ - إِنْتاجُ - سُرْعانَ - التفوّقُ.

التَّدْريبُ الرابع :

أعدْ كِتابةَ الجملِ الآتيةِ بِشَكْلٍ صَحيحٍ مُسْتَبْدِلاً الحروف بالأرقامِ فيما يَأْتِي :

١ - أنجزَ العُمّالُ (٦) / قطعة.
٢ - أَنْتَجَ المَصْنَعُ (١٢) / صُنْدوق.
٣ - افْتَتَحَ القائدُ (١٤) / مَرْكَز.
٤ - قرأتُ في المكتبةِ (٢) / كتاب.
٥ - تَحدَّثَ في الندوةِ (١٠) / أديب.
٦ - سارتِ القَافلةُ (١٥) / ساعة.

التَّدْريبُ الخامس :

اكتبْ أربعَ جمل على شاكلة المثالين التاليين:

مثال ١ ما كادَ النَّهارُ يَمْضي حتى مَحا العمال رقم (٧) وكتبوا مكانه رقم (١٠).
مثال ٢ ما كادَ الأولادُ يَدْخلون حَتى بدأ الصياحُ واللَّعِبُ.

التَّدْريبُ السادس :

في المُنافَسَةِ حَفْزٌ للعمل وزيادةِ الإنتاج :
أُكتبْ بأسلوبك مَا لاَ يَقل عَنْ عَشرةِ أَسْطُرٍ عَنْ ذلك.

- أطلب من الطلاب التفكير في معاني الكلمات والمفرادات الواردة في النص لمدة ثلاث دقائق، ثم البدء بصياغة المعاني الواردة بأسلوبهم، في ضوء ما مر بهم من خبرات .

- أتيح لبعضهم فرصةً إلقاء ما كُتب على زملائهم، وأعزز الكتابات الجيدة، والتفسيرات العميقة.

التقويم الختامي :

أقوم فَهم الطلاب لما تعلموه في هذا الدرس من مهارات، على النحو التالي :

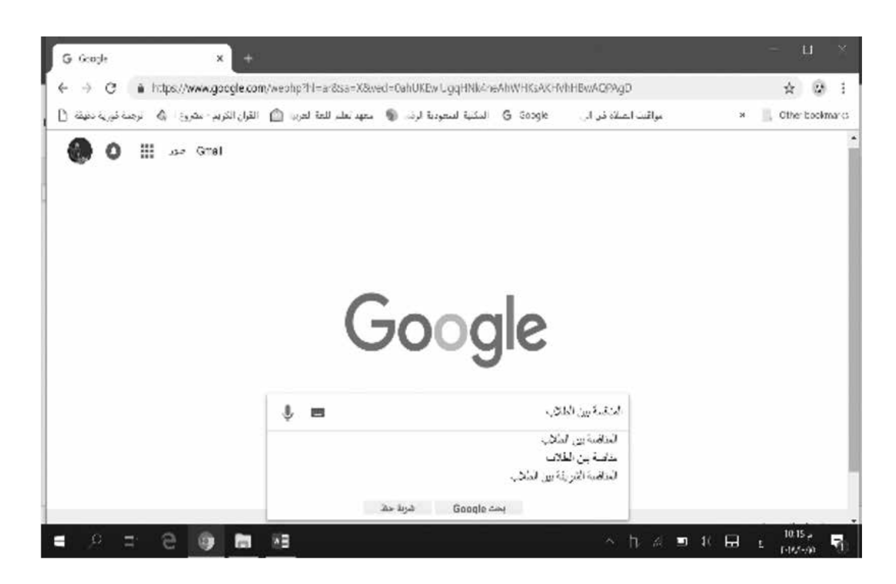
- أطلب من بعض الطلاب قراءة النص قراءة صحيحة نطقًا وضبطًا وتعبيرًا .

- أوزع عليهم بطاقات بها تدريبات لتقويم فهمهم للنص المقروء، وأطلب منهم أن يتعاونوا في حلها .

النشاط المصاحب :

- أطلب من الطلاب تلخيص أفكار الدرس، والأمور المستفادة منه بمشاركة بعضهم البعض.

- أطب من الطلاب بالرجوع إلى المكتبة أو الدخول على موقع ألكتروني(.www google.com)، وقراءة مقال عن: المنافسة بين الطلاب .وتلخصيه في خمسة أسطر وإلقائه في المحاضرة القادمة أمام زملائهم.



ثانيًا : الإطار العملي وإجراءات البحث:

تم اختيار مجموعة البحث (عينة البحث) من طلاب المستوى المتقدم (المستوى الرابع) بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. حيث بلغ عددها (٣٢) طالبًا توزعت في شعبتين تمثلان مجموعتي البحث. وقد اعتمد المتوسط الحسابي لعلامات كل شعبة في الاختبار الأول لمقرر فهم المقروء (مقرر القراءة) للفصل الثاني من العام الجامعي٢٠١٧/ ٢٠١٨م، والذي عقد في نهاية الشهر الأول من بداية الفصل الدراسي الثاني. ويبين الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب الشعب وعدد الطلاب والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدارسي اللغة العربية لغة ثانية في الامتحان الأول في فهم المقروء في المستوى الرابع بالمعهد .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	رمز الشعبة
٢,٣٦	١٥,١٤	١٧	المستوى الرابع (أ)
١,٧٣	١٥,٩٧	١٥	المستوى الرابع (ب)

ولعمل المقارنة بين هاتين الشعبتين والتأكد من تكافؤ متوسطاتهما، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (الجدول ٢) حيث لم يشر الفرق الظاهري بين هذه المتوسطات إلى أية دلالة إحصائية. والشكل التالي يوضح عدد أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.



الشكل رقم (٢) يوضح عدد أفراد المجموعة التجريبية والضابطة

والجدول (٢) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق على متوسطات مجموعتي البحث على الاختبار الأول في مقرر فهم المقروء

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	عدد الأفراد	المجموعة
0,14	-1,53	17 15	التجريبية الضابطة

بعد تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين، تم تدريس المجموعة الضابطة بأسلوب المحاضرة كما عهد على كثير من الأساتذة استخدامها، وعلى الجانب الأخر تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية شرابي) لفهم واستيعاب نصوص مقرر فهم المقروء المتضمنة بالمقرر، وعرضها وفق أسس ومكونات إستراتيجية التفكير باللغة العربية وهي الإستراتيجية التي أسسها الباحث في هذا البحث، حيث تضمنت الخطط وصفًا لطريقة التعليم والتعلم، كما اشتملت على خطوات التأمل العقلي والفكري في النصوص، وكذلك الامتثال لإرشادات وتوجيهات وأسئلة المناقشة والحوار وصولًا لفهم المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني التي يحويها النص القرائي.

ووفق الإستراتيجية المقترحة أُخذ بعين الاعتبار إعادة تنظيم المحتوى التعليمي لكل موضوع بما يتلاءم مع إستراتيجية التفكير باللغة، وتحديد المتطلبات السابقة اللازمة إذ يتم طرحها في المقدمة، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب كلما لزم الأمر، وكذلك توجيههم في أثناء تقديم المادة التعليمية في مهمات ذهنية وعقلية وأليات التفكير التي تعتمد عليها الإستراتيجية. ثم تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد انتهاء الساعات التي اعتمدتها الجامعة لتدريس المقرر والتي تمت الإشارة إليها في حدود وأبعاد البحث.

- **أداتا البحث:** اعتمد البحث على أداتين رئيسيتين لتحقيق خطواته وأهدافه ووصولًا لنتائجه كما يلي:

١- قائمة لمهارات فهم المقروء المناسبة لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية بالمستوى المتقدم:

وإعداد هذه القائمة يرتبط **بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث؛ ونصه: ما مهارات فهم المقروء المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟** تم إعداد هذه القائمة من خلال: تحديد الهدف من إعداد القائمة. حيث استهدفت القائمة تحديد مهارت فهم المقروء المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وذلك في ضوء ما اتفقت عليه كثير من الأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت تحديد مهارات فهم المقروء التي ينبغي أن يكتسبها دارسو اللغة العربية لغة ثانية. وقام الباحث بإعداد هذه القائمة حيث تم بناء الاختبار التحصيلي لفهم المقروء في ضوئها، وكذلك قياس مدى نمو هذه المهارات لدى الطلاب مجموعة البحث.

- مصادر اشتقاقها: لاشتقاق هذه القائمة تم الاستفادة من الإطار النظري للبحث بما يتضمنه من مناقشة، ودراسة لبعض الأدبيات والبحوث والدراسات المتعلقة بطبيعة اللغة العربية لغة ثانية وتعليم اللغات الأجنبية، ومهارات فهم المقروء ونظريات اكتسابها، وإستراتيجيات تعليمها للناطقين بغيرها. وبعض مناهج وأدلة المعلمين في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها سواءً في المراكز التعليمية، أو المنظمات والمراكز الثقافية التي تهتم بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها. بعض المشروعات التي قدمتها مؤسسات وهيئات تعليمية عالمية حول معايير تعليم اللغات الأجنبية مثل: معايشة الطلاب مجموعة البحث، وتعرف مدى معاناتهم وضعفهم في المهارات اللغوية مجال البحث، وتعرف اهتماماتهم وأهدافهم من تعلم اللغة العربية لغةً ثانية، فضلاً عن خبرة الباحث العملية في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طوال أربعة عشر عامًا.

- الصورة الأولية للمهارات: بعد استخلاص مهارات فهم المقروء؛ تم وضعها في قائمة أولية (شملت ١٨ مهارة من مهارات فهم المقروء) تمهيدًا لعرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين والعاملين في هذا المجال.

- بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ حيث عُرِضت على (١١) محكماً؛ وذلك للاستفادة من آرائهم في القائمة من حيث: مدى مناسبة هذه المهارات للدارسين الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؛ من مدى صحة الصياغة اللغوية للعبارات. ومدى مناسبة هذه المهارات للقياس لدى مجموعة البحث. وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً من مهارات فهم المقروء للمستوى المتقدم.

- تم تعديل القائمة في ضوء آراء المُحَكَّمين: بعد الانتهاء من عرض القائمة على المحكمين وأخذ آرائهم، تم فحص ملاحظاتهم والاستفادة منها في مراجعة الصورة الأولية لقائمة المهارات اللغوية؛ حيث تم رصد استجابات السادة المحكمين في كشوف خاصة، لمعرفة مدى مناسبتها وصحتها اللغوية ومدى مناسبتها للقياس؛ وتم تقدير ذلك على مقياس ثنائي (مناسبة، غير مناسبة)، وبعد حساب النسب المئوية للتكرارات التي تشير درجة اتفاق المحكمين على المهارات؛ تبين أنها تراوحت بين (٦٥٪) و (٨٥٪)، وعلى هذا تم استبعاد بعض المهارات التي حصلت على أقل من نسبة (٧٥٪) من استجابات المحكمين، إضافة إلى تعديل بعضها الأخر؛ لتصبح أكثر تحديدًا ومناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؛ حيث تم حذف المهارة رقم (٤) وهي « الربط بين الرمز ومدلوله الثقافي» حيث تتضمنها المهارة رقم (١٣)، كما رأوا إضافة « توظيف الخبرات القديمة في اكتشاف النص القرآني» لأنها أساس في التحليل القرآني وهي من المهارات العقلية المهمة والتي تتناسب مع إستراتيجية التفكير باللغة، وكذلك توظيف أدوات الربط والربط بينها وبين فهم الجمل والفقرات. كما أشار المحكمون حذف المهارة رقم (٧) وهي «التمييز بين الشرح والاستطراد»، كذلك تعديل المهارة رقم (١١) ونصها «تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص» إلى «تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها النص»، وبذلك انتهي الباحث للقائمة النهائية لفهم المقروء والمناسبة لدى دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، والتي سيصمم الباحث الاختبار التحصيلي للفهم المقروء في ضوئها (انظر ملحق رقم ٢، القائمة النهائية، ص ٤٩)

٢- اختبار تحصيلي في فهم المقروء للمستوى المتقدم:

تصميم هذا الاختبار يرتبط **بالإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث؛ ونصه: ما أثر إستراتيجية التفكير باللغة على اكتساب اللغة العربية لغة ثانية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم؟**

قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي في مقرر فهم المقروء لإتمام الإطار العملي والشق التجريبي للبحث لقياس أثر إستراتيجية التفكير باللغة في مقرر فهم المقروء وأما الخطوات التي اتبعت في تصميم هذا الاختبار فتمثلت في: تحديد الأهداف المتضمنة في خطط التدريس السابق ذكرها، وتحليل المحتوى وإعداد جدول المواصفات بناءً على تحديد الوزن النسبي للأهداف والمحتوى. وصياغة الفقرات لتكوين الاختبار في صورته الأولية. وعرض الاختبار في صورته الأولية وجدول المواصفات الخاص به على هيئة المحكمين والطلب منهم تحكيم فقرات الاختبار من حيث: سلامة الفقرات من الناحية العلمية واللغوية، ومدى ارتباط كل فقرة بمستوى الهدف المقصود منها، وإبداء أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. ومناقشة ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وفي ضوء ذلك صيغت فقرات الاختبار بصورتها النهائية، (الملحق رقم ٤، ص٥٩) وبذلك تم التحقق من صدق المحتوى لهذا الاختبار.

وتم حساب معامل ثبات الاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة والبحث بلغ عددهم تسعة طلابٍ، ومن ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشارد سو ن-٩ (9-KR) وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي (٨٩, ٠) وهو مرتفع ومقبول لأغراض البحث الحالي، كما تم إيجاد معاملات صعوبة فقرات الاختبار وتمييزها، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٣٢, ٠، و٨٧, ٠)، باستثناء فقرة واحدة صنفت على أنها صعبة كان معامل صعوبتها (٢١, ٠) وأخرى صنفت على أنها سهلة كان معامل صعوبتها (٨٩, ٠) كما تراوحت معاملات التمييز ما بين (١٦, ٠-٦٨, ٠). وتمت المعالجة الإحصائية: لتحقيق أغراض البحث وفحص فرضي البحث والإجابة عن أسئلة البحث وتعرف أثر إستراتيجية التفكير باللغة العربية في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية والتمكن من المهارات اللغوية لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، تم

استخدام نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات لطلبة المجموعتين على الاختبار البعدي.

نتائج البحث وتفسيرها:

لفحص فرضية البحث (لا توجد فروق جوهرية في الاكتساب اللغوي في مادة فهم المقروء بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي تعرضت لإستراتيجية التفكير باللغة ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي). تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي البعدي في مادة فهم المقروء، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول (٦) هذه النتائج كما يلي:

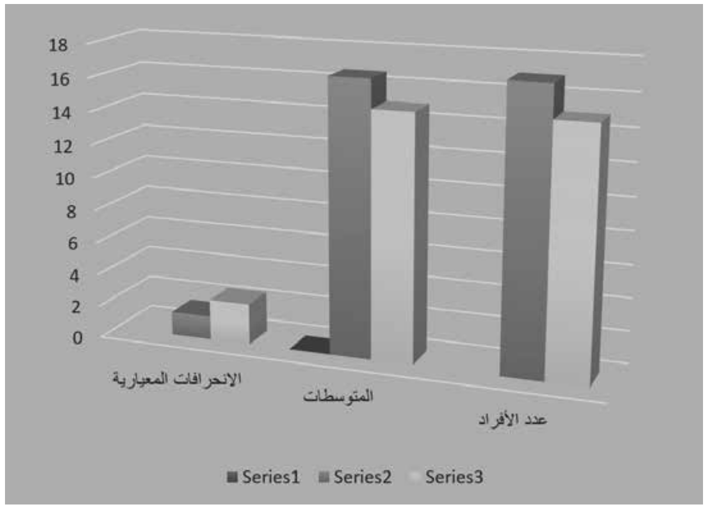
الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	١٦,٦٢	١,٤٤	٦,٠٤*	٠,٠٠١
الضابطة	١٥	١٤,٩١	٢,٥١		

* دال إحصائيا عند مستوى ($\leq\alpha$ ٠٥..٠)

يلاحظ من جدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\leq\alpha$ ٠٥..٠) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي في مقرر فهم المقروء، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن هذه الفروق عند مستوى ($\leq\alpha$ ٠,٠٥) دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك نرفض الفرض الصفري، **ونقبل الفرض البديل،** مما يعني أن إستراتيجيات التفكير باللغة تؤثر إيجابياً في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

والشكل التالي رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين في التطبيق البعدي على الاختبار التحصيلي ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة.



الشكل رقم (٣)

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت للتعلم بإستراتيجية التفكير باللغة العربية (إستراتيجية محمود شرابي) كانوا مشاركين فاعلين في العملية التعليمية- التعلمية، وأتيحت لهم الفرصة في ظل هـذه الإستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهـاتهم وقيمهم، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتطوير دافعيتهم الداخلية لحفزهم على التعلم، وتسهيل تعلمهم من خلال مـرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم، وزيادة انتباههم، وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وكل هذا يقود في المحصلة إلـى زيـادة تحصيل دارسي اللغة العربية لغة ثانية لما تعلمون؛ ولاسيما أن الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسـة هـم طلاب جامعيون من دول شتى يتحملون مسؤولية تعلمهم، ويدركون أهدافهم ويشاركون في مجريات المحاضرة بشكل فاعل. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسات وبحوث كل من (دراسة الحارثي، ٢٠١١، وبحث الحديبي ٢٠١١م ، وماجد الحمد ٢٠٠٩، وغزالة ٢٠١٤ ، وبحث Shatz 2014 ، وكذلك El-sheikh , 1996 /Wenden 1997)

نخلص من ذلك أن البحث تناول مهارات فهم المقروء، موضّحًا لماهيتها، وأثرها في اكتساب اللغة، وأهميتها لدارسي اللغة، والأهداف التي ترمي إليها، مع الإشارة إلى أهمية الإستراتيجيات في تعلم اللغة العربية لغة ثانية، وقد حاول البحث وضع

تعريف للإستراتيجية – على الرغم من جدية البحث وحداثة الموضوع – على حد علم الباحث – وتحديد العوامل التي تؤثر في اختيار الإستراتيجيات التعليمية من قبل الطلاب، وتصنيف الطلاب بناء على ما يتبنونه من إستراتيجيات، ثم محاولة تطبيق الإستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة على القراءة العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. ويمكن تلخيص ما أسفر عنه البحث فيما يلي:

- خلص البحث إلى (١٦) مهارة من مهارات فهم المقروء المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

- أشارت نتائج البحث إلى أن (٩٠٪) من أفراد عينة البحث لديهم قدرة على توظيف خبراتهم القديمة في استخلاص المعني الضمني من النص المقروء وكذلك تحديد الهدف العام للكاتب من النص، فإستراتيجيات التفكير باللغة تعين الطلاب كثيرًا في فهم المقروء، وتُعدّهم للاعتماد على أنفسهم. وأن إستراتيجية التفكير باللغة العربية وما تتضمنه من تأمل النص والتفكر في معاني الكلمات والجمل وصولًا للأفكار الرئيسة والفرعية بالنص وبطه بالخط الفكري العام للنص، فهي تُسهل عملية تعلم وتعليم اللغة العربية لدى دارسي اللغة العربية لغة ثانية، وتجعلها أكثر سرعة وتشويقاً.

- أما القدرة على اكتشاف الأخطاء المطبعية وتمييز الحس العاطفي من الموضوع فكانت الأقل لدى الطلاب حيث كانت نسبة (٧٥٪) لأن الطلاب لديهم صعوبة في اكتشاف الخطأ اللغوي في النص ويحتاج جهد أكبر من المعلم للوصول إلى مستوى الكفاءة في هذه المهارة.

- كما أشارت النتائج إلى أن مهارات: فهم الفكرة العامة ، وتصفح كتاب ومعرفة موضوع الكتاب ومعرفة أهم أبوابه في وقت قصير، وتلخيص النص في أسطر أقل، والقدرة على استخلاص المعلومات من الخرائط والجداول والصور؛ كانت الأكثر تمثيلًا حيث بلغت نسبة الطلاب (٩٤٪) من أفراد العينة، وهذا يدل على أن دارس العربية لغة ثانية يميل إلى التفكير المنطقي في فهم النصوص والربط بين المعاني والكلمات.

- تميزت إستراتيجية التفكير باللغة بخطواتها المنطقية العقلية فقد قللت من

الصعوبات اللغوية التي تحول بين دارس اللغة العربية لغة ثانية وبين فهم المحتوى العلمي للمواد التي يدرسها، فهذه المرحلة قد تنتهي بالمتعلم إلى مرحلة الناطق باللغة، وقد تتوقف في مرحلة معينة حينما يشعر المتعلم بعدم الحاجة إلى ممارسة اللغة الهدف والسعي إلى اكتساب مزيد منها.

- كلُّ دارس لديه مجموعة من القدرات العقلية والتي يجب التركيز عليها بحيث يختار منها ما يساعده في فهمه للمفردات والتراكيب والجمل داخل النص وحل مشكلاته التعليمية.

- يوجد ارتباط وثيق بين الاستخدام الواعي لإستراتيجيات التفكير باللغة العربية وتقدم الطلاب اللغوي. كما كلما قلل المعلم من التلقين والأوامر إزداد فهم الدارس للنصوص وتعلم بصورة أفضل.

- تزيد من حيوية دارسي اللغة العربية لغة ثانية في تنظيم الخبرات التي يواجهونها، ويتيح أمامهم فرص اختبارها والتفاعل بطريقة آمنة تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وهذا يتفق مع نتائج بحث شاتز (Shatz) ٢٠١٤م. وتسهم في إعداد دارسي اللغة العربية لغة ثانية للحياة، ويتيح أمامهم فرصة ممارسة الحياة بأقل قدر من الأخطاء.

وفي ضوء نتائج البحث السابقة يمكن اقتراح جملة من المقترحات، تلخصت فيما يلي:

- تشجيع المعلمين على اختلاف المستويات الدراسية التي يتعاملون معها على توظيف إستراتيجيات التكفير باللغة لما لها من آثار إيجابية.

- إجراء مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر إستراتيجيات الفكير العليا في المستويات الدراسية المختلفة المدرسية والجامعية.

- مزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر إستراتيجيات التفكير باللغة على متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية- التعلمية، مثل الدافعية للتعلم، والاتجاهات نحو التعلم.

- مدى تماسك البناء الداخلى للغة العربية واستخدامها للمفردات بمعانيها الواضحة وأثرها في تعلم اللغة العربية وتعليمها.

- تدريب دارسي اللغة العربية لغة ثانية على ممارسة مواقف قيمة يمكن نقلها إلى مواقف الحياة المختلفة.

- غلبة بعض مجالات اللغة على غيرها داخل المجتمع ؛ مثلا لغة الدين على لغة السياسة أو الاقتصاد وأثره في ثقافة اللغة علة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مراجع البحث

أولاً : المراجع العربية :

- أبو الوفا، محمد محمد (١٩٩٩): تصميم إستراتيجية إدارية للجامعات المصرية باستخدام مدخل النظم وأسلوب الإدارة بالأهداف، رسالة دكتوراه ، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

- أبو هاشم، عبد العزيز حبيب (١٩٩٨): استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- براون: هـ.دوجلاس، (١٩٩٤م): أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحى وعلي علي أحمد، دار النهضة، بيروت.

- بلمشهراوي، سام محمد؛ (٢٠١٠م): الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٧م): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٣، دار الفكر. عمان.

- الحارثي، حصة بنت حسن حاسن ، (٢٠١١م): أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي، والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الحديبي، علي عبد المحسن: (٢٠١١م): فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخريد، كلية التربية – جامعة أسيوط.

- حماد، أحمد عبدالرحمن (١٩٨٥): العلاقة بين اللغة والفكر، دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة، دار المعرفة الجامعية.

- دعدور، محمد (٢٠٠٢م): إستراتيجيات التعلم، المكتبة العصرية ، القاهرة.
- راون،هـ. دوجلاس: مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة: إبراهيم بن حمد القعيد، وعيد بن عبد الله الشمري، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، بدون طبعة.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٣م): تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب. القاهرة .
- سوار ، صفية، (١٩٨٨م): تعليم القراءة والكتابة في مناطق التداخل اللغوي في دارفور، بحث ماجيستير غير منشور، معهد الخرطوم الدولي، الخرطوم.
- شرابي، محمود علي (٢٠١١م): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخلي التقابل اللغوي ةتحليل الأخطاء في تنمية مهارات الفهم الاستماعيوالقراءة الجهرية والكتابة الوظيفية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- شعبان ، عطية أحمد (١٩٩٢): نحو إستراتيجية لكليات التربية في إطار السياسة العامة لتطوير التعليم المصري، رسالة دكتوراه، غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- الشندويلي، حُسن حسن خليفة (٢٠٠٤): التعليم من بعد لذوي الاجتياجات الخاصة – إستراتيجية مقترحة على ضوء التجارب العالمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- صالح: محب الدين، (١٩٨٨م): أساسيات في طرق التدريس العامة، دار الهدى، الرياض.
- الصقيلي، محمد، (١٩٩٤م)، تدريس القراءة لغير الناطقين بالعربية، مجلة الدراسات العربية، السنة الرابعة، العدد الرابع، أغسطس. الرياض.
- طعيمة، رشدى، المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، وحدة البحوث والمناهج معهد اللغة العربية، أم القرى ، د.ت. مكة.
- عباس ، حامد كاظم (د.ت): جدلية اللغة والفكر، مجلة كلية الآداب، العدد ٩٧ د.
- العبدان، عبد الرحمن، وراشد الدويش، (٢٠١٠) إستراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، مجلة جامعة أم القرى، السنة ١٠، العدد ١٦ .

- العتوم، عدنان يوسف والجراح، عبد الناصر ذياب وبشارة، موفق.(٢٠٠٩م): تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط٢، دار المسيرة.عمان.
- عشا، انتصار خليل، وأبو عواد، فريال محمد، والشلبي، إلهام علي، ورسمي، إيمان (٢٠١١): أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا) الأردن.
- العصيلي ، عبد العزيز، (٢٠٠٦م):علم اللغة النفسي، مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- عمر، أحمد مختار، وآخرون (د.ت) : المعجم العربي الأساسي، لاروس، تونس.
- غزلة، شعبان عبد القادر (٢٠١٤م): النظريات اللغوية التي تخدم الممارسات التطبيقية في تعليم اللغة العربية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر. القاهرة.
- فريحة، أنيس، (١٩٧٣) : نظريات في اللغة، دار الكتاب، بيروت.
- القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب، (٢٠١٠م): أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية ، غزة. فلسطين.
- الكبيسي، عبد الواحد، (٢٠٠٧م): تنمية التفكير بأساليب مشوقة. دار ديبونو. عمان.
- ماجد الحمد (٢٠٠٩م): اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض.
- مجيد، إبراهيم والصالحي، عزمي، وجاسم محمود (١٩٧٧م): اللغة العربية، وأصولها تدريسها لدورات المعلمين التدريبية، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
- مدكور، علي أحمد (٢٠١٣م): تطوير المناهج وتنمية التفكير ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٩): إستراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية، تونس ، ص١٠.

– الناشف، هدى: (١٩٩٣م) إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

– الناقة: محمود كامل (١٩٨٣م): تأليف الكتاب الأساسي، المجلة العربية للدراسات اللغوية، المجلد الأول، العدد الثاني، فبراير. القاهرة.

– وافي، علي عبدالواحد (٢٠٠٢): نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار النشر: نهضة مصر، يونيو، القاهرة.

– وهدان، ميادة محمد أحمد: أثر استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على الأداء الجماعي في تنمية الاستجابة الموسيقية والتكيف الاجتماعي للطفل المعاق عقلياً، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٩م ، ص ٤١.

– ------------ : علم اللغة، نهضة مصر للطباعة والنشر، الطبعة التاسعة، القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Anita L Wenden,: (1997): Conceptual Background and Utility”, in Learner Strategies In language Learning, edited by Anita L Wenden, and Joan Rubin: (UK: Prentice- Hall International, Ltd, , Chapter 1, p 3.

- Bernadette Robinson (1998): A Strategic Perspective on Staff Development for Open and Distance Learning, In Latchem – Colin ,&Lockwood –Fred ,(Ed.) Staff Development in Open and Flexible Learning , Now York , Rutledge Studies in Distance,.p.33-34

- David Parrat (1980) : Curriculum Design & Devolopment , Harcount Brace , Jovanovich Inc , New Yourk.

- El-sheikh، Adel : (1996): an error Analysis of the written Arabic of Malay Students، An unpublished Ph.D. thesis Submitted at Malaya U.

- Felder، Richard،(1995) Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education، Foreign Language Annals، 28، No1.

- Ghamat، Anna، (1999) the Learning Strategies، Longman.

- Hussein، Ruhima, (2004): Reading Comprehension strategies used by Students in Arabic Reading Skills classes at CELPAD، IIUM: A Comparison between The Good، Average، and Poor Readers using the

Eight Sub skills، an unpublished M.A thesis submitted at IIUM.

- Macaro, Ernesto (2006). "Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework". Modern Language Journal. 90 (3): 320–337. doi:10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x.

- Oxford، R.L. (1999) Language Learning Strategies: what every teacher should know. New York: New bury House/ Harper Collins.

- Shatz, I (2014): "Parameters for Assessing the Effectiveness of Language Learning Strategies" (PDF). Journal of Language and Cultural Education. 2 (3): 96–103.

- Trident press (1999) : Webster's New World Dictionary , Florida : Trident Press , p 354

ثالثاً: مواقع على الإنترنت:

http://www.ericfacility.net/ericdigest/ed376707.html

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/_VisibleThinkingInAction/01a_VTInAction.html

http://www.ericdigestsfacility.net/ericdigests/ed376707.html (Accessed on 22 April 2014). p 2

Oxford, Rebecca (1994) , Language Learning Strategies: An Update ERIC DIGESTS,

WENDEN, A. and RUBIN, J. (eds) Learner Strategies in Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. www. ERIC.com

Rebecca L. Oxford: Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training: College of Education, University of Alabama, USA. System, Vol. 17, No. 2, pp. 235-247, 1999. www. ERIC.com.

N. Mather, Sam Goldstein, Karyl Lynch, and Ann M. Richards, Thinking with Language, Images, and Strategies, available at: http://www.ldonline. org /article/6383) 10/8/2018

إستراتيجيات التدريس، Available at : www. Google .com 10/5/2017

استيتة، سمير شريف (٢٠٠٨م) : اللسانيات (المجال، الوظيفة، المنهج) ط/ الأردن، عالم الكتاب الحديث جدارا للكتاب العالمي، الطبعة الثانية
https://phonetics-acoustics .blogspot.com/2016/02/blog-post

بلقاسم جياب: آليات اكتساب اللغة وتعلمها، جامعة محمد بوضياف المسيلة، متاح في https://www.google.com.sa/search?source=hp&ei=DheFW (28/8/2018)

طاهر ، حامد : اللغة والفكر؛ متاح في: http://www.hamedtaher.com/index. php?option =com_content&view=article&id=&Itemi(2 /9/2018)

ملاحق البحث

الملحق رقم (١) **مهارات فهم المقروء**

الصورة المبدئية لقائمة مهارات فهم المقروء اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

سعادة الأستاذ الدكتور / ....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد :

يقوم الباحث ببحث عن إستراتيجية التفكير باللغة وأثرها في اكتساب اللغة الثانية لدى الطلاب الناطقين بغيرها بالمستوى المتقدم، ومن متطلباته، إعداد قائمة لمهارات فهم المقروء اللازمة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، لذا يأمل الباحث من سعادتكم إبداء ملاحظاتكم وتوجيهاتكم في هذه القائمة من حيث: مدى مناسبة المهارة للمستوى اللغوي، ومدى انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة، وتعديل وإضافة ما ترونه مناسبًا من المهارات.

لذا يأمل الباحث معاونتكم، وعرض رأيكم في مفردات هذه القائمة، مع العلم أن البيانات والمعلومات التي سيتم تجميعها لن تستخدم لغير أغراض البحث العلمي.

سدد الله خطاكم، وجزاكم الله عنًا خيرًا.

الباحث

م	مهارات فهم المقروء	مدى مناسبة المهارة للمستوى		تنتمى للمهارة الرئيسة		الحذف أو التعديل		ملحوظات
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمى	لا تنتمي	حذف	تعديل	
١	فهم الفكرة العامة من خلال القراءة السريعة.							
٢	فهم المعنى الضمني في النص.							
٣	استنتاج هدف الكاتب.							
٤	الربط بين الرمز ومدلوله الثقافي.							
٥	فهم الكنايات والتشبيهات في النص.							
٦	القدرة علي تحليل نص المقروء.							

م	مهارات فهم المقروء	مدى مناسبة المهارة للمستوى		تنتمى للمهارة الرئيسة		الحذف أو التعديل		ملحوظات
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمى	لا تنتمي	حذف	تعديل	
٧	التمييز بين الشرح والاستطراد.							
٨	التمييز بين الرأي وأدلته.							
٩	تصفح كتاب ومعرفة موضوع الكتاب وأهم أبوابه في وقت قصير.							
١٠	مقارنة الآراء في مقالتين في موضوع واحد.							
١١	تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها نص.							

م	مهارات فهم المقروء	مدى مناسبة المهارة للمستوى		تنتمى للمهارة الرئيسة		الحذف أو التعديل		ملحوظات
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمى	لا تنتمي	حذف	تعديل	
١٢	تمييز الأفكار المبتكرة من التقليدية.							
١٣	الربط بين الآراء والاتجاهات الفكرية.							
١٤	الربط بين الألفاظ وبنية الجملة والمستوى الثقافي لصاحب الكلام.							
١٥	القدرة على استخلاص المعلومات من خلال الخرائط والجداول والصور.							

م	مهارات فهم المقروء	مدى مناسبة المهارة للمستوى		تنتمى للمهارة الرئيسة		الحذف أو التعديل		ملحوظات
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمى	لا تنتمي	حذف	تعديل	
١٦	القدرة على اكتشاف الأخطاء المطبعية.							
١٧	تمييز العاطفي من الموضوعي.							
١٨	تلخيص النص في أسطر أقل .							

انتهت القائمة المقترحة.

الملحوظات

م	المهارة	التعديل المقترح/ الإضافة
١		
٢		
٣		
٤		
٥		
٦		
٧		
٨		
٩		
١٠		
١١		
١٢		
١٣		
١٤		
١٥		
١٦		
١٧		
١٨		

الملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين على أدوات البحث [١]

م	الاسم	المسمى الوظيفي
١	أ.د. سعيد حسن بحيري	أستاذ علم اللغة بقسم علم اللغة التطبيقي، بمعهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٢	أ.د. صالح بن ناصر الشويرخ	أستاذ اللغويات التطبيقية، وعميد معهد اللغة العربية السابق، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٣	أ.د. محمد يوسف حبلص	أستاذ علم اللغة، بقسم علم اللغة التطبيقي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٤	د. أحمد محمد بابكر	أستاذ مساعد بقسم علم اللغة التطبيقي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٥	د. الصديق آدم بركات	أستاذ مشارك في علم اللغة التطبيقي، بمعهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.

١- تم ترتيب أسماء المحكمين وفق الدرجة العلمية ، ثم الترتيب ألف بائيًا.

م	الاسم	المسمى الوظيفي
٦	د. أمير إبراهيم نورين	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٧	د. أنور أحمد بدوي	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٨	د. بشير عيسى عبد الله	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٩	د. حمد بن عبد الله اللحيدان	رئيس قسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
١٠	د. عمر عبد العزيز سعيد	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
١١	د. محمد نور إدريس	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.

الملحق رقم (٣)

القائمة النهائية لمهارات فهم المقروء المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

مهارات فهم المقروء

م	مهارات فهم المقروء	ملحوظات
١	فهم الفكرة العامة من خلال القراءة السريعة.	
٢	فهم المعنى الضمني في النص.	
٣	استنتاج هدف الكاتب.	
٤	فهم الكنايات والتشبيهات في النص.	
٥	القدرة علي تحليل نص المقروء.	
٦	التمييز بين الرأي وأدلته.	
٧	تصفح كتاب ومعرفة موضوع الكتاب وأهم أبوابه في وقت قصير.	
٨	مقارنة الآراء في مقالتين في موضوع واحد.	
٩	تلخيص الأفكار التي تشتمل عليها نص.	
١٠	تمييز الأفكار المبتكرة من التقليدية.	
١١	الربط بين الآراء والاتجاهات الفكرية.	
١٢	توظيف الخبرات القديمة في اكتشاف النص القرآني.	

م	مهارات فهم المقروء	ملحوظات
١٣	القدرة على استخلاص المعلومات من الخرائط والجداول والصور.	
١٤	القدرة على اكتشاف الأخطاء المطبعية.	
١٥	تمييز العاطفي من الموضوعي.	
١٦	تلخيص النص في أسطر أقل .	

فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز

د. إدريس محمود ربابعة

أستاذ مساعد- جامعة الملك عبد العزيز - السعودية

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي (لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز)، ومثَّل أفراد البحث مجموعة من متعلمي معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، بلغ عددهم (٣٩) متعلماً، مقسمين عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، بلغ عددها (٢٠) متعلماً دُرِّسُوا باستخدام الطريقة المقترحة. والثانية ضابطة، بلغ عددها (١٩) متعلماً دُرِّسُوا بالطرق الاعتيادية المتبعة في المعهد، واعتمد الباحث في بحثه على المنهجين الوصفي وشبه التجريبي؛ الوصفي استخدمه في الإطار النظري، والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالبحث، وشبه التجريبي في اختيار التصميم المناسب للبحث لضبط متغيراته، وطُبِّقَ على مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) اختباري (الاستيعاب القرائي، والتحصيل الإملائي) اللذين أعدهما الباحث لأغراض هذا البحث، وذلك في تطبيقين (قبلي وبعدي). وبعد إجراء وتنفيذ البحث، والقيام بالمعالجات الإحصائية

اللازمة، توصلت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة في التحصيل الإملائي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل على وجود أثر لطريقة التدريس المقترحة القائمة على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة في التحصيل الإملائي.

الفصل الأول: خلفية البحث وأهميته

أولاً: المقدمة

نظرا لما يشهده العالم اليوم من تطور سريع في تكنولوجيا المعلومات، ووسائل الاتصال الذي جعل العالم قرية صغيرة؛ أصبحت الحاجة ملحة إلى الاتصال اللغوي بين البشر الذين يتكلمون لغات مختلفة عبر العالم، وكذلك البحث عن أفضل الطرائق وأنجعها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها شيئا ملحاً أيضاً. ولحرص الباحث على القيام بدوره تجاه خدمة اللغة العربية وتوسيع أطر استخدامها، وخدمة المتعلمين الذين يرغبون في تعلمها من الناطقين بغيرها؛ اختار هذه الطريقة لما لها من إمكانيات وميزات تفوقت بها عن غيرها من الطرائق، مما قد يجعل منها فاعلة في تحسين الاستيعاب القرائي كونها تركز على تخزين المعلومات ومعالجتها، وكذلك فاعلة في زيادة التحصيل الإملائي أيضا باعتبار أن الإملاء هو نسخ واستدعاء من الذاكرة وليس كتابة ما يسمع.

وتقوم هذه الطريقة في الأساس على مجموعة من العمليات والخطوات التي تسهل للمتعلم التعرف على المعلومات وتخزينها واستخدامها، وهي تتفرع إلى عمليات التعلم المعرفية المباشرة (الأولية) وهي العمليات التي تستخدم مع النص مباشرة، وتتضمن الاستقبال والتنظيم والتخزين والاسترجاع والاستخدام للمعلومات، فتستخدم العقل كمعالج للمعلومات؛ لذا يجب أن تقدم الإرشادات بشكل منظم ومتسلسل وبطريقة مفهومة وذات مغزى بالنسبة للمتعلم، أما عمليات التعلم ما وراء المعرفة غير المباشرة (الداعمة)، وهي العمليات التي يستخدمها المتعلم للوصول إلى حالة مزاجية مناسبة للتعلم، والحفاظ عليها وتتضمن عمليات التخطيط والجدولة، بحيث يستخدم المتعلم عمليات تحديد الأهداف العاجلة، والآجلة لتعلم المهام، وجدولة الوقت، والتقويم،

ومراقبة مدى التقدم الذي يحدث في تحقيق الأهداف، مع الاهتمام بالعوامل التي تساعد المتعلم على التوصل إلى حالة نفسية جيدة تؤهله للتعلم (براون، ١٩٩٤م، صفحة ١٦١). وبمجرد أن تتوفر لدى المتعلم درجة من السيطرة الواعية على تركيب لغة ما، فسوف تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف ذات معنى. ويعني ببساطة أن التعلم يصبح اكتساباً والطالب يصبح أكثر إجادة لمهارات اللغة من خلال استخدام الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفة.

ثانياً: مشكلة البحث وأسئلته

تتمثل مشكلة البحث في ظل الشكوى المتكررة من المعلمين والمتعلمين من ضعف طرائق التدريس المتبعة في تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها والتي لا تلبي الحاجة في تدريس المهارات اللغوية الأربع بشكل عام، وتدريس مهارتي الاستيعاب القرائي والتحصيل الإملائي على وجه الخصوص. وهذا ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث، وما لمسه أيضا بحكم اختصاصه وعمله في هذا المجال. ويحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١-هل هناك اختلاف في تحسين الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز يعزى لطريقة التدريس المقترحة أو الطرائق الاعتيادية؟

٢-هل هناك اختلاف في زيادة التحصيل الإملائي لدى المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين يغيرها بجامعة الملك عبد العزيز يعزى لطريقة التدريس المقترحة أو الطرائق الاعتيادية؟

ثالثاً: فروض البحث

انبثقت من أسئلة البحث الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠٥ , ٠) بين متوسطات درجات أداء المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز في اختبار الاستيعاب القرائي تعزى إلى طريقة التدريس المقترحة أو الطرائق الاعتيادية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠٥, ٠) بين متوسطات درجات أداء المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز في اختبار التحصيل الإملائي تعزى إلى طريقة التدريس المقترحة أو الطرائق الاعتيادية.

رابعاً: أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١-تعرّف مدى فاعلية استخدام طريقة تدريس قائمة على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢-جعل متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعون ويمارسون ما يتعلمون، من خلال المشاركة النشطة التي تتيحها لهم الطريقة المقترحة.

٣-إيجاد طرائق تدريس حديثة تواكب العصر وأكثر جدوى وفاعلية بالنسبة للمعلم والمتعلم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

خامساً: أهمية البحث

يلخص الباحث أهمية بحثه الحالي بالآتي:

١-تزويد المؤسسات والهيئات والمراكز المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالآراء والمقترحات والتوصيات التي تساعدهم في حل المشكلات التي يواجهونها.

٢-قد تفيد نتائج هذا البحث القائمين على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتزويدهم بمعلومات جديدة عن بعض طرائق التدريس الجديدة والمطبقة علمياً.

٣-قد يكون هذا البحث محاولة لإيجاد الحلول الحقيقية للتغلب على بعض المشكلات المتعلقة بتدريس المهارات اللغوية بشكل عام، وتحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي بشل خاص.

سادساً: حدود البحث ومحدداته

التزم البحث الحالي بالحدود والمحددات الآتية:

١-**الحدود الزمانية**: الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٧م -٢٠١٨م.

٢-الحدود المكانية: معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز– السعودية.

٣-الحدود الموضوعية: قياس فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي.

٤-الحدود البشرية: بعض المتعلمين بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجمعة الملك عبد العزيز في المستوى المتقدم.

٥-حدود تعميم النتائج: يمكن تعميم النتائج -من وجهة نظر الباحث-باعتبار عينة البحث الحالي عينة ممثلة لمجتمع البحث، وكذلك لصدق وثبات أدوات البحث.

سابعاً: تعريف مصطلحات البحث إجرائياً

١-الاستراتيجيات المعرفية: هي الاستراتيجيات التي تعتمد على استقبال وتنظيم وتخزين واسترجاع المعلومات وتستخدم العقل بوصفه معالجا للمعلومات، ويجب أن تقدم الإرشادات بشكل منظم ومتسلسل وتقدم بطريقة مفهومة وذات مغزى بالنسبة للمتعلم. وتركز على التذكر والاستدعاء، وتنشيط المعلومات السابقة، وطرح المعلومات بطريقة سهلة وموضوعية، واستخدام خرائط معرفية للمساعدة في ترتيب وربط أجزاء المحتوى.

٢-استراتيجات ما وراء المعرفة: هي الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم للوصول إلى حالة مزاجية مناسبة للتعلم، والحفاظ عليها وتتضمن عمليات التخطيط والجدولة، بحيث يستخدم المتعلم عمليات تحديد الأهداف العاجلة، والآجلة لتعلم المهام، وجدولة الوقت، والتقويم، ومراقبة مدى التقدم الذي يحدث في تحقيق الأهداف، مع الاهتمام بالعوامل التي تساعد المتعلم على التوصل إلى حالة نفسية جيدة تؤهله للتعلم.

٣-الاستيعاب القرائي: وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تحسينه لدى المتعلمين من مهارات استيعاب المقروء، بحيث تقاس بدلالة أداة القياس المستخدمة للاستيعاب القرائي التي أعدها الباحث.

٤-التحصيل الإملائي: وهو ما يسعى البحث الحالي إلى زيادته لدى المتعلمين في المهارات الإملائية وقدرتهم على الكتابة الصحيحة إملائياً بحيث تقاس بأداة القياس التي أعدها الباحث لذلك.

ثامناً: منهجية البحث

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي. حيث دُرِّسَتْ المجموعة التجريبية بالطريقة المقترحة على مدار (٢٠) محاضرة مدة كل محاضرة (٥٠) دقيقة، ودُرِّسَتْ الضابطة بالطرائق الاعتيادية المتبعة. وطُبِّقَ على مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) اختبارا (الاستيعاب القرائي، والتحصيل الإملائي) اللذان أعدهما الباحث لأغراض هذا البحث، وذلك في تطبيقين (قبلي وبعدي). وأعدَّ الباحث تصميماً استخدمه لأغراض البحث الحالي، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول (١): تصميم البحث

02	×	01	G1
02	–	01	G2

ويفسر الباحث الرموز السابقة على النحو الآتي:

G1: المجموع التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

01: قياس أداء المتعلمين القبلي باستخدام اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التحصيل الإملائي.

×: التدريس باستخدام طريقة التدريس المقترحة، (الأثر التجريبي).

-: التدريس باستخدام طرائق التدريس الاعتيادية.

02: قياس أداء المتعلمين البعدي باستخدام اختبار الاستيعاب القرائي واختبار التحصيل الإملائي.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث

أولاً: الإطار النظري للبحث:

١-الإستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies):

تعرف الإستراتيجيات المعرفية بأنها: عمليات ذهنية داخلية للسيطرة وضبط الأداء الذهني، الذي يظهر على صورة تعديلات أو تنظيم ذهني للعمليات الداخلية والمحددة

بعمليات الانتباه والإدراك الانتقائي، وعمليات تحويل المعلومات إلى رموز قابلة للتخزين طويل الأمد، وعمليات الاسترجاع، وعمليات حل المشكلات. (قطامي، ٢٠١٣م، صفحة ٤١٩)

وحدد جانييه (Gagné) أحداثاً تدريسية لإستراتيجية التعلم المعرفية، ومن هذه الأحداث: جذب انتباه المتعلم، وإعلامه بالأهداف، وإثارة خبراته السابقة، وتقويم معلوماته الجديدة وتوجيهه، واستدعاء أداءاته المعرفية، وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة، وتقويم أدائه الذهني المعرفي، وتعزيز التذكر ونقل التعلم لمواقف وخبرات جديدة (العدوان و الحوامدة، ٢٠١١م، صفحة ١١٧).

وتركز الإستراتيجيات المعرفية على عمليات التذكر، والتنظيم والتوسع في تنفيذ المهام المختلفة. ومن الإستراتيجيات المعرفية، ما يلي (عبد الباري، ٢٠١٣م، الصفحات ٤٢١-٤٦٢):

أ-إستراتيجية التجميع (Grouping): وتتضمن تصنيف المعلومات، ورسم مخططات عن المادة التعليمة.

ب-إستراتيجية التوسع في المعلومات السابقة (Elaboration of prior knowledge): وتتضمن توظيف المتعلم ما يعرفه لبناء المعرفة الجديدة.

ج-التلخيص :(Summarizing) وتتضمن تحديد الأفكار الأساسية في الموضوع، والانخراط المباشر في المادة التعليمية وبذل الجهد في فهمها وربط أفكارها وتنظيمها ومعالجتها للتوصل إلى الملخص المطلوب.

د-عمل استنتاجات (Making Inferences): تقوم على الاستعانة بإلماعات السياق، وتخمين المعنى من النص والتنبؤ بما سيأتي بعد ذلك بناءً على مقدمات سابقة.

٢- إستراتيجيات ما وراء المعرفة (Metacognition):

ظهر هذا المفهوم قديماً من خلال أعمال أرسطو وأفلاطون ولكن بشكل غير مباشر (الفرماوي و رضوان، ٢٠٠٤م، صفحة ٣٥). وظهر بشكل مباشر في بداية السبعينيات، وأول من أشار إليه هو العالم فلافل"Flavel" (جروان، ٢٠٠٧م، صفحة ٤٤) ؛ (بهلول، ٢٠٠٣م، صفحة ٩٥)، فأشار فلافل "Flavel" إلى هذا المصطلح بأنه وعي الفرد بالعمليات التي يمارسها في مواقف التعلم المتنوعة نتيجة حصوله على معرفة

معينة ذات علاقة بهذه المواقف، ويختلف الأفراد في كيفية الاستفادة من المعرفة التي يكتسبونها (Flavell, 1987, p. 231).

ويرى كوهن، وآخرون (Cohen & et al, 2004, p. 176) أن ماوراء المعرفة هي فهم المتعلمين لعملية التعلم المتعلقة بهم وكيف يتم تعلمهم بشكل أفضل أو أقل كفاءة أثناء التعلم.

ويرى اتشيلد (Child, 2004, p. 161) أن مفهوم ما وراء المعرفة هو أن يكون لدى الفرد وعي ذاتي بحيث يفحص عملياته العقلية ويكون أكثر وعيا بالمشكلات.

وهناك مرادفات عدة لمفهوم ما وراء المعرفة، منها: فوق المعرفة، وما وراء الإدراك، والميتامعرفة، والتفكير في التفكير، والوعي بالتفكير. وتطور الاهتمام بهذا المفهوم في الثمانينيات على المستويين: النظري والتطبيقي، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام حتى يومنا هذا نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم وحل المشكلة واتخاذ القرار.

وحصرت «أكسفورد» إستراتيجيات ماوراء المعرفة في ثلاثة محاور رئيسة، هي (أكسفورد، ١٩٩٦م، الصفحات ١١٧-١٤٦):

المحور الأول: تركيز عملية التعلم: ويتضمن:

- **إستراتيجية النظرة الشاملة**: وبها يتم الاعتماد على الخلفية المعرفية وربط اللاحق بالسابق، وهذه الخلفية تجعل فهم المعلومات الجديدة والخبرات السابقة أفضل وأسهل، ليصبح ما تعلمه الفرد ذا مغزى، وأكثر استحضارا في الذاكرة عند الحاجة (Barenhardt, 1997, pp. 5-8).

- **إستراتيجية تركيز الانتباه والتخزين**: وبها يتم الاعتماد على التركيز العقلي، وملاحظة ما هو مقروء بعناية، كي ينجح المتعلم في تخزين المعلمومات والأفكار في ذاكرته واستدعائها عند الحاجة.

المحور الثاني: التنظيم والتخطيط للتعلم: ويتضمن:

- **إستراتيجية التنظيم**: وتعني تهيئة بيئة ما وراء المعرفة، ويتطلب ذلك إعداد خطط وجداول زمنية لإنجاز الأنشطة والمهام اللغوية وفق أهداف معينة واستراتيجيات فعالة يكون المتعلم واعيا بها.

- **إستراتيجية تحديد الأهداف (العامة والخاصة) في عملية التخطيط للتعلم**: حيث

يحدد المتعلم ما يحتاج إليه من معارف ومهارات، وما يريد إنجازه من مهام، وما يلزمه من إجراءات لتحقيق أهدافه.

- **إستراتيجية التخطيط للمهام**: وتعني التهيؤ لإنجازها وفق أهداف محددة بقراءة الموضوع الجديد، ومراجعة المعلومات السابقة، وإعداد الواجبات، وتجهيز الأدوات والكتب، وصياغة أسئلة جيدة لطرحها على نفسه (UT Austin Learning Center, 2002, pp. 1-3).

- **إستراتيجية البحث عن فرص للمارسة العملية**: تتطلب توظيف المتعلم ما تعلمه من أنشطة عملية لتطوير أدائه.

المحور الثالث: تقويم التعلم: المتعلم بحاجة إلى تقويم تعلمه بانتظام؛ لتحديد نواحي القوة والضعف في أدائه، وقياس مدى تقدمه، ومدى إجادته، ويمكن أن يستخدم المتعلم هنا:

- **إستراتيجية المراقبة الذاتية**: وهي لا تعني مجرد وعي المتعلم بالاستيعاب أو بالإخفاق فيه، ولا تقف عند حدود اكتشافه للأخطاء لأن هذا غير كاف، وإنما ينبغي أن تكون لديه القدرة على التعديل الذاتي، أي أن المراقبة تشمل الوعي بالأخطاء، والقدرة على التصحيح الذاتي.

- **إستراتيجية التقويم الذاتي**: وهي تعني إصدار المتعلم حكماً على أدائه اللغوي وفق معايير معينة، وأهم المعايير هو مدى تحقق الأهداف الذاتية أو أهداف المقرر (Barenhardt, 1997, pp. 1-6).

٣-الفرق بين الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة:

للتفرقة بين الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة يمكن القول: إن محور الإستراتيجيات أو العمليات المعرفية معالجة المعلومات من أجل مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف معرفية معينة، أما التخطيط من أجل تحقيق هذا الهدف والتركيز عليه، ومراقبة الاستيعاب، والتقويم الذاتي للأداء فكل ذلك من إستراتيجيات ما وراء المعرفة.

ويرى "Flavel" (الويشي، ٢٠١٣م، الصفحات ١٠٧-١٠٨): أنه ربما لايكون هناك فرقا واضحاً بين الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة. وقد يكمن الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها. ويمكن التمييز

بينهما على أن الأولى تستخدم لمساعدة المتعلم في الوصول لهدف معين، كما تساعده في عملية معالجة موضوعات ومهارات محددة، بينما الثانية تستعمل لضمان الوصول إلى هذا الهدف، ويستخدمها المتعلم عندما يخطط عملية التعلم أو يراقبها أو يقوِّمها. ويمكن إبراز الفرق بينهما على النحو الآتي:

١- تستخدم الإستراتيجيات المعرفية على نحو مباشر على المهمات؛ أي أنها تستخدم لتحقيق هدف معين، في حين تستخدم استراتيجات ما وراء المعرفة للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها، أي التأكد من تحقق الهدف.

٢- إستراتيجات ما وراء المعرفة تصبح أكثر الحاحاً عندما تفشل الإستراتيجيات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعمد الفرد الى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعاليتها.

٣- كلاهما قد يستخدم نفس الإستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل مثلا، ولكن مع اختلاف الهدف من استخدامها. فالتساؤل في الاستراتيجيات المعرفية ربما يستخدم بوصفه أداة لاكتساب المعرفة في حين يستخدم في إستراتيجيات ما وراء المعرفة بوصفه أداة للتأكد من تحقيق التعلم، أو الحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية.

٤- كلاهما يعتمد على بعضهما، فأي محاولة لاختيار إحداهما بمعزل عن الأخرى قد لايعطي صورة واضحة عنهما. وقد تسبق إستراتيجات ما وراء المعرفة الإستراتيجيات المعرفية أو تأتي بعدها.

٥- الإستراتيجيات المعرفية تساعد الفرد في الوصول إلى هدف واضح ومحدد، أما استراتيجات ما وراء المعرفة فإنها تعلم الفرد ممارسة التوجيه الذاتي. أما ممارسة التخطيط والمراقبة والتقويم للمهمات تساعد على تقوية البناء المعرفي للمتعلم (العتوم، ٢٠١٢م، صفحة ١٨٦).

ثانياً: الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

يعرض الباحث أهم الدراسات التي اطلع عليها وذات صلة ببحثه، بما يأتي:

أجرت (حسين، ٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى استكشاف أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفية في فهم القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية

للناطقين بغيرها. واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من ١٢٠ طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي. وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) في الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود تفاعل بين البرنامج التعليمي القائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفية ونوع الجنس في الفهم القرائي لديهم.

وأجرى (شطناوي، ٢٠٠٨م) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، واستخدمت المنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من (١٢٥) طالبة، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) لصالح المجموعات التجريبية في مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة تعزى لاستخدام الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية.

وأجرى (الفقيه، ٢٠١١م) ، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية التدريب على إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية في تحسين تحصيل طلاب الجامعة السعوديين لمهارات الفهم القرائي وزيادة دافعيتهم في صفوف تعلم اللغة الإنجليزية. وقد استخدمت المنهج التجريبي، وتكونت عينتها من (٥٠) طالباً، وخلصت نتائجها إلى تأكيد فعالية التدريب على إستراتيجيات المعالجة المعرفية وما وراء المعرفية من خلال الاستفادة من طرق المعالجة التصاعدية والتنازلية وأساليب تنشيط الخرائط المعرفية والاستدلال والاستنتاج والتحليل والتركيب وتنظيم الذات وتقويم الذات ومراقبة الذات بوصفها أساليب فعالة في تحسين إستراتيجيات القراءة، وزيادة الدافعية نحو القراءة باللغة الإنجليزية، ومن ثم تحسين الفهم القرائي وتحسين أداء الدارسين على الاختبارات التحصيلية في الفهم القرائي.

وأجرت (الجوهر، ٢٠١١م) ، دراسة هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الكتابة (الرسم الإملائي) لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في جامعة آل البيت، وتكونت عينتها من (٣٧) طالباً وطالبة من طلبة المستوى المتوسط، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) تعزى للبرنامج التدريبي في تعليم مهارة الكتابة (الرسم الإملائي) لصالح (المجموعة

التجريبية). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥, ٠) تعزى إلى الجنس والتفاعل مع الطريقة.

وأجرت (بنت رملن و الشرعة، ٢٠١٦م)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي بالمستوى الحرفي والاستنتاجي والتطبيقي لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في المرحلة الجامعية بماليزيا. واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٥٢) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية، وأظهرت نتائجها وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٥, ٠) في المستويين: الحرفي والتفسيري يعزى إلى أثر إستراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

- التعـقيــــب على الدراسات السابقة:

كل ما ذكر سابقاً من الدراسات هي بعض الدراسات التي توافرت لدى الباحث، وهي ذات صلة ببحثه الحالي سواء بالمتغير المستقل أو المتغير التابع، ولكن هذه الدراسات أجريت على متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها، كدراسة شطناوي (٢٠٠٨م)، ودراسة الفقيه (٢٠١١م)، ودراسة حسين (٢٠٠٧م).

كما لاحظ الباحث قلة في عدد الدراسات والبحوث التي تناولت فاعلية طريقة التدريس القائمة على الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في زيادة الاستيعاب القرائي والتحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبعضها تطرق لهما لكن بشكل منفصل سواء بالمتغير المستقل أو المتغير التابع، كدراسة الجوهر(٢٠١١م)، ودراسة بنت رملن، والشرعة (٢٠١٦م).

وأفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في اتباع الأسلوب العلمي في البحث من خلال المنهجية التي اتبعتها تلك الدراسات سواء في تصميم الاختبارات أو المعالجات الإحصائية وفي تصميم البحث بشكل عام. ويرى الباحث أن هذا البحث بدأ من حيث انتهت تلك الدراسات، وما هو إلا استجابة لتلك الدراسات التي دعت إلى تغطية النقص الحاصل في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أو البحث عن وسائل أنجع في ذلك وتتناسب والتطور العالمي المستمر الذي يستوجب التطوير في جميع المجالات.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه البحث الوحيد -بحدود علم الباحث -الذي اقترح طريقة تدريس قائمة على بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي معاً لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ إذ لم يجرَ بحث مثيل له في هذا الموضوع.

الفصل الثالث: طريقة البحث وإجراءاته

أولاً: إجراءات البحث

ولتحقيق أهداف البحث الحالي قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١-مراجعة الأدب التربوي واللغوي المتعلق بطريقة التدريس القائمة على الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، والمتعلق أيضا بالاستيعاب القرائي والتحصيل الإملائي.

٢- تحديد عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وإجراء اللازم لمعرفة تكافؤ المجموعتين.

٣- إعداد أدوات البحث وعرضها على لجنة من المختصين والمحكمين للتأكد من صدقها وثباتها ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

٤- تجريب أدوات البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية.

٥-القيام بإجراء اختبار قبلي في الاستيعاب القرائي والتحصيل الإملائي على مجموعتي البحث؛ قبل البدء بتطبيق التجربة. (التطبيق القبلي)

٦-تدريس المتعلمين في المجموعة التجريبية بالطريقة المقترحة (تطبيق الأثر التجريبي) ، وتدريس المتعلمين في المجموعة الضابطة بالطرائق الاعتيادية المتبعة.

٧- بعد الانتهاء من فترة التدريس قام الباحث بإجراء الاختبار البعدي في الاستيعاب القرائي، والتحصيل الإملائي على مجموعتي البحث (التطبيق البعدي).

٨-تفريغ نتائج الاختبارين للمجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لتحليلها إحصائياً.

٩-القيام بالمعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.

١٠- التوصل إلى النتائج، ومناقشتها وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

ثانياً: أفراد البحث

تكون أفراد البحث من المتعلمين في المستوى الثالث بمعهد جامعة الملك عبد العزيز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعددهم (٣٩) طالباً من مختلف الجنسيات، وقسم الباحث العينة عشوائيا إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، بلغ عددها (٢٠) طالباً. والثانية ضابطة، بلغ عددها (١٩) طالباً.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المتعلمين في اختباري الاستيعاب القرائي، والتحصيل الإملائي القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» تبعا لمتغير المجموعة على الاستيعاب القرائي، والتحصيل الاملائي القبلي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستيعاب القرائي القبلي	تجريبية	٢٠	٣٥,٨٥	٢,٦٢١	٠,٤١٤	٣٧	٠,٦٨١
	ضابطة	١٩	٣٦,١٦	١,٩٥١			
التحصيل الإملائي القبلي	تجريبية	٢٠	٣٠,٨٠	٢,٥٦٧	٠,٣٠١	٣٧	٠,٧٦٥
	ضابطة	١٩	٣٠,٥٨	١,٩٥٣			

يتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تعزى للمجموعة في كل من الاستيعاب القرائي، والتحصيل الاملائي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً: أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته أعدَّ الباحث اختبارين منفصلين: الأول لقياس مدى تحسن الاستيعاب القرائي، والثاني لقياس معدل زيادة التحصيل الإملائي لدى عينة البحث، وللتأكد من صدق وثبات الأداة قام الباحث بعرض الاختبارين على لجنة من المحكمين. وبعد وصول الاختبارين إلى صورتها النهائية تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية. وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبارين مرة ثانية عليها، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (القبلي والبعدي) فبلغ (٠,٨٢) في اختبار الاستيعاب القرائي وبلغ (٠,٨٥) في اختبار التحصيل الإملائي وهذا يشير إلى أن ثبات الاختبارين مرتفع ويصلحان لأغراض إجراء هذا البحث.

الفصل الرابع: تحليل البيانات والنتائج

يعرض الباحث نتائج بحثه وفقاً لأسئلة البحث كالآتي:

نتائج السؤال الأول، ونصه: **هل هناك اختلاف في مستوى تحسين الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز يعزى لطريقة التدريس المقترحة أو الطرائق الاعتيادية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز في اختبار الاستيعاب القرائي البعدي تبعا لمتغير طريقة التدريس (لطريقة التدريس المقترحة، الطرائق الاعتيادية)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز البعدي تبعا لمتغير طريقة التدريس

الاختبار	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستيعاب القرائي	طريقة التدريس المقترحة (ن=٢٠)	٣٥,٨٥	٢,٦٢١	٤٧,٤٥	٢,٦٦٥	٤٧,٥٢٧	٠,٤٩٩
	الطرائق الاعتيادية (ن=١٩)	٣٦,١٦	١,٩٥١	٣٩,٥٨	٢,٣١٧	٣٩,٤٩٨	٠,٥١٢
	المجموع	٣٦,٠٠	٢,٢٩٤	٤٣,٦٢	٤,٦٨٨	٤٣,٥١٢	٠,٣٥٧

يبين الجدول (٣) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة للاستيعاب القرائي لدى المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز بسبب اختلاف فئات متغير طريقة التدريس (طريقة التدريس المقترحة، الطرائق الاعتيادية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاثر طريقة التدريس على الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الاحصائية (ح)	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	٥٢,٨٩٢	١	٥٢,٨٩٢	١٠,٦٥٦	٠,٠٠٢	٠,٢٢٨
الطريقة	٦٢٥,٣٣٦	١	٦٢٥,٣٣٦	١٢٥,٩٨٤	٠,٠٠٠	٠,٧٧٨
الخطأ	١٧٨,٦٩٠	٣٦	٤,٩٦٤			
الكلي المعدل	٨٣٥,٢٣١	٣٨				

يتبين من الجدول (٤) وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة (ف) ١٢٥,٩٨٤ وبدلالة إحصائية ٠,٠٠٠، وجاء الفرق لصالح طريقة التدريس المقترحة.

ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية طريقة التدريس في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (٠,٧٧٨)، وهذا يعني أن ٧٧,٨٪ من التباين في أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يرجع للبرنامج التدريبي بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

نتائج السؤال الثاني، ونصه: **هل هناك اختلاف في مستوى زيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين يغيرها بجامعة الملك عبد العزيز يعزى لطريقة التدريس المقترحة أو الطرائق الاعتيادية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين يغيرها بجامعة

الملك عبد العزيز في اختبار التحصيل الإملائي البعدي تبعا لمتغير طريقة التدريس (لطريقة التدريس المقترحة، الطرائق الاعتيادية)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة للتحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز البعدي تبعا لمتغير طريقة التدريس

الاختبار	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التحصيل الإملائي	طريقة التدريس المقترحة (ن=٢٠)	٣٠,٨٠	٢,٥٦٧	٤٠,٨٥	٢,١٣٤	٤٠,٨٠٥	٠,٤٦٣
	الطرائق الاعتيادية (ن=١٩)	٣٠,٥٨	١,٩٥٣	٣٣,٧٩	٢,٣٧١	٣٣,٨٣٧	٠,٤٧٥
	المجموع	٣٠,٦٩	٢,٢٦١	٣٧,٤١	٤,٢١٠	٣٧,٣٢١	٠,٣٣١

يبين الجدول (٥) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين يغيرها بجامعة الملك عبد العزيز في اختبار التحصيل الإملائي البعدي بسبب اختلاف فئات متغير طريقة التدريس (طريقة التدريس المقترحة، الطرائق الاعتيادية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاثر طريقة التدريس على التحصيل الإملائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في معهد اللغة العربية للناطقين يغيرها بجامعة الملك عبد العزيز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الاحصائية (ح)	حجم الأثر (η^2)
الاختبار القبلي (المصاحب)	٣٣,٦١٢	١	٣٣,٦١٢	٧,٨٥٢	٠,٠٠٨	٠,١٧٩
الطريقة	٤٧١,٩٨٦	١	٤٧١,٩٨٦	١١٠,٢٦٦	٠,٠٠٠	٠,٧٥٤
الخطأ	١٥٤,٠٩٦	٣٦	٤,٢٨٠			
الكلي المعدل	٦٧٣,٤٣٦	٣٨				

يتبين من الجدول (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تعزى لأثر الطريقة حيث بلغت قيمة (ف) ١١٠,٢٦٦ وبدلالة إحصائية ٠,٠٠٠، وجاء الفرق لصالح طريقة التدريس المقترحة.

ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية طريقة التدريس في زيادة مستوى التحصيل الاملائي، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (٠,٧٥٤)، وهذا يعني أن ٧٥,٤٪ من التباين في أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يرجع لطريقة التدريس المقترحة بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

أولاً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتناول الباحث هنا مناقشة نتائج البحث وتفسيرها، حيث كان الهدف من هذا البحث هو قياس فاعلية طريقة تدريس قائمة على بعض الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى متعلمي

اللغة العربية الناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز. وبعد أن أجريت العمليات الإحصائية اللازمة واستخرجت النتائج. كانت النتائج كالآتي:

توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في اختبار الاستيعاب القرائي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. حيث أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تعزى للمجموعة في مستوى تحسن الاستيعاب القرائي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فاعلية طريقة التدريس المقترحة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين. حيث بلغت قيمة «ت» (١٢٥,٩٨٤)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (٤٧,٥٢٧)، وبلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٣٩,٤٩٨). وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد وجود فاعلية لطريقة التدريس المقترحة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين.

كما توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في اختبار التحصيل الإملائي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية أيضاً، حيث أظهرت النتائج الخاصة بالسؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تعزى للمجموعة، حيث بلغت قيمة «ت» (١١٠,٢٦٦)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية بلغ (٤٠,٨٠٥)، وبلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (٣٣,٨٣٧). وهذا يدل على أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد وجود فاعلية لطريقة التدريس المقترحة في زيادة التحصيل الإملائي لدى المتعلمين.

وهذه النتيجة تدل على أن أفراد المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنا إيجابياً في الاستيعاب القرائي وزيادة في التحصيل الإملائي من خلال نتائجهم في الاختبارين

وبشكل أفضل من أفراد المجموعة الضابطة، مما يعني أن التحصيل البعدي في الاختبارين لدى أفراد المجموعة التجريبية قد تأثر باستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي عرضها الباحث وأكدت وجود علاقة بين الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، وتحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى المتعلمين.

ويتضح من النتائج السابقة أيضا رفض فرضيتي البحث، وقبول الفرضية البديلة أي ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠٥ , ٠) بين متوسطي درجات أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعتين (التجريبية، الضابطة) في اختباري الاستيعاب القرائي والتحصيل الإملائي لصالح المجموعة التجريبة تعزى إلى طريقة التدريس المقترحة. ويعزو الباحث ذلك إلى:

أ-أن الطريقة المقترحة تم اختيارها بعناية في ضوء إستراتيجيات ها المتعددة التي تستخدم أنشطة متنوعة في التدريس بحيث تخدم الاستيعاب القرائي والتحصيل الإملائي لدى المتعلمين.

ب-تدريس موضوعات القراءة في ضوء ما تتطلبه الطريقة المقترحة من خطوات ذات فاعلية في عملية التعليم والتعلم وما ينطوي عليها من أسس ترتبط بالتعلم النشط، واحتوائها على أنشطة كانت تساعد المتعلمين على توليد أسئلة ذاتياً في ضوء ما يتضمنه النص القرائي من مهارات الاستيعاب القرائي غساعد ذلك على نمو الجوانب المعرفية وما وراء المعرفية لديهم.

ج-فاعلية الطريقة المقترحة في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي لدى عينة البحث، التي تميزت بخطواتها المنظمة في التدريس والتي تركز على المتعلم فهو محور عملية التعليم، وما رافقها من وسائل وأنشطة تعليمية داعمة لموضوعات التدريس أبرزت الجانب المعرفي والتطبيقي أثناء التدريس على النصوص المستهدفة.

د-كما يعزو الباحث ذلك الفرق أيضا إلى التحول في طريقة إدارة الدرس اللغوي بما يتماشى مع التطور المعرفي والتقني ووسائل الاتصال والتواصل، وهذا ما تحقق باستخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في التدريس.

هـ-كما يعزو الباحث ذلك الفرق أيضا إلى ما تتميز به هذه الإستراتيجية من قدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث يتعلم كل متعلم بالاعتماد على الذات وفق قدراته.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:

أ-عقد دوارت وورش عمل لمعلمي ومتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها حول الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لإظهار أهميتها ودورها في التعليم والتعلم.

ب-تشجيع المعلمين والمتعلمين على استخدام الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في التدريس من خلال إيجابيات هذه الطرييقة التي أظهرتها نتائج البحث الحالي، لا سيما في تحسين الاستيعاب القرائي وزيادة التحصيل الإملائي.

ج-تبني المؤسسات التي تعنى في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لهذه الطريقة المقترحة لما أثبتته من جدوى واضحة في التدريس.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحث ما يأتي:

أ-إجراء بحث مشابه للبحث الحالي لقياس فاعلية طريقة التدريس المقترحة في تنمية مهارات أخرى لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ب-إجراء بحث مشابه للبحث الحالي لقياس فاعلية طريقة التدريس المقترحة مع مراعاة متغيرات الجنس والجنسية والمستويات اللغوي الأخرى.

ج-إجراء بحث مشابه للبحث الحالي لقياس اتجاهات المعلمين والمتعلمين حول استخدام الطريقة المقترحة في التدريس.

د-إجراء دراسات أخرى لمعرفة وعي المعلمين والمتعلمين بالإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم أحمد بهلول. (٢٠٠٣م). اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة، ٣٠، الصفحات ١٤٨-٢٨٠.

- أحمد محمود فالح شطناوي. (٢٠٠٨م). أثر استخدام الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية في مهارة المحادثة باللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. عمان، جامعة عمان العربية / كلية الدراسات العليا، الأردن: رسالة دكتوراه غير منشورة.

- إسلام حسين الجوهر. (٢٠١١م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الكتابة (الرسم الإملائي) لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في جامعة آل البيت. المفرق، كلية التربية/ جامعة آل البيت ، الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة.

- السيد فتحي الويشي. (٢٠١٣م). استراتيجات التدريس بين النظرية والتطبيق (المجلد الأولى). الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

- حمدي الفرماوي، و وليد رضوان. (٢٠٠٤م). الميتا معرفية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ربيكا أكسفورد. (١٩٩٦م). إستراتيجيات تعليم اللغة. (السيد محمد دعدور، المترجمون) القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- زيد سليمان العدوان، و محمد فؤاد الحوامدة. (٢٠١١م). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق (المجلد الأولى). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- سيتي روسيلاواتي بنت رملن، و نايل الشرعة. (ديسمبر ٢٠١٦م). أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ٧، الصفحات ١٠٢-١٣٠.

- شادن محمد حسين. (٢٠٠٧م). تأثير برنامج تعليمي قائم على استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على فهم القراءة وكتابة أداء طلاب المرحلةالثانوية في الأردن. عمان، جامعة عمان العربيةللدراسات العليا، الأردن: رسالة دكتوراه غير منشورة.

- عبد العزيز إبراهيم الفقيه. (٢٠١١م). أثر التدريب على الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تحسين التحصيل والدافعية نحو الفهم القرائي لدى طلاب الجامعة السعوديين. مجلة جامعة الملك سعود (اللغات والترجمة)، ١، الصفحات ٥١-٦١.
- عدنان يوسف العتوم. (٢٠١٢م). علم النفس المعرفي- النظرية والتطبيق (المجلد الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- فتحي عبد الرحمن جروان. (٢٠٠٧م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات (المجلد الثالثة). عمان، الأردن: دار الفكر العربي.
- ماهر شعبان عبد الباري. (ديسمبرأ ٢٠١٣م). فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية. العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٤)، الصفحات ٤٢١-٤٦٢.
- هـ دوجلاس براون. (١٩٩٤م). أسس تعلم اللغة وتعليمها (المجلد ١). (د. عبده الراجحي، و د. علي أحمد شعبان، المترجمون) بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.
- يوسف قطامي. (٢٠١٣م). النظرية المعرفية في التعلم (المجلد الأولى). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

- Barenhardt, S. (1997). Strategy for Success: Using Background Knowledge (1 ed., Vol. 1). The NCLRC Language Resource.
- Child, D. (2004). Psychology and the teacher. Midasprinting international LLtd.
- Cohen, & et al. (2004). A guide to the teaching practice (Vol. fifth edition). Great Britain, St Edminds bury press.
- Flavell, J. H. (1987). Speculation about the nature and development of metacognition. (F. Weinert , & R. Kluwe , Eds.) Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- UT Austin Learning Center. (2002). A System for Effective Listening and Note-Taking. UTLC web Support.

أثر استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة على تعليم اللغة العربية للمبتدئين

د. محمد محي الدين أحمد ؛ د. فردوس أحمد جاد

جامعة بروناي دار السلام

ملخص البحث

ينشر الغناء البهجة والمرح والسرور في العملية التعليمية، وتغرس الأغاني بذور الأدب في الطالب المبتديء، ورغم أهمية الغناء في تعليم اللغة العربية إلا أن واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يشهد نقصا في استخدام الغناء بل ونقصا في الأغاني المناسبة والمعدة خصيصا لهذا الغرض، كما أن انتشار التكنولوجيات المتنقلة يدفعنا إلى الاستفادة منها في تعليم وتعلم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، ويهدف هذا البحث إلى استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة والتعرف على مدى فاعلية الطريقة المستخدمة على المستوى التحصيلي لطلاب اللغة العربية بجامعة بروناي دار السلام، وقد استخدم هذا البحث المنهج شبه التجريبي، فقامت التجربة على عينة عشوائية من طلاب اللغة العربية بجامعة بروناي دار السلام، وقد تم تحويل الدروس التعليمية للمستوى المبتديء A وفقا لأهداف الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات (CEFR) بطريقة غنائية ووضعها في برنامج إلكتروني يمكن من خلاله استخدام التعليم المدمج أي الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، مع تلحين الأغاني وغنائها بطريقة احترافية ثم برمجتها وتجهيزها في برنامج إلكتروني يساعد المعلم والطالب معا

في تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها من خلال الأغاني المتدرجة وباستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة داخل الفصل وخارجه، وقد أثبتت التجربة التي تمت على ٤٨ طالبا في مجموعتين تجريبية وضابطة أن استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة أدى إلى زيادة مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، إلى جانب تفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية بصورة جيدة، ووجدت هذه التجربة أن الطريقة الغنائية المبرمجة تعطي الطالب فرص التدريب المتكرر والتعلم المستمر الذي لا يحده مكان ولا زمان، وتساعد الطريقة الغنائية المبرمجة الطلاب على التعلم الذاتي الذي يؤدي إلى زيادة مستوى تحصيل الطلاب وينمي مهاراتهم اللغوية، ويوصي هذا البحث باستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة في التعليم والتعلم، مع ضرورة إعادة النظر في مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بحيث تدعم التكنولوجيات المتنقلة وتستخدم الطريقة الغنائية المبرمجة وتدعم التعليم المدمج والتعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: علم اللغة التطبيقي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، طرق التعليم، التعليم الإلكتروني، التكنولوجيات المتنقلة، والتعليم المدمج، الأغاني التعليمية.

مقدمة البحث:

ذكر الإطار الأوربي المشترك لتعليم اللغات[١] (CEFR or CEF) أن استخدام الأغاني في تعليم اللغات يساهم في تحقيق الكفاءة اللغوية لارتباط الأغاني بالجوانب الاجتماعية والثقافية والحضارية للناطقين باللغة؛ واستخدام الأغاني في الفصول الدراسية يعزز من علاقات المتعلمين تجاه بعضهم البعض، كما يؤدي إلى تعزيز العمل الجماعي، وقد لاحظت الدراسات أثر الموسيقى والإيقاع واللحن على تعلم اللغة،[٢] ولاحظت دراسة بريتكروتز Breitkreutz [٣] أن نسبة ٥٠٪ من المعلمين يستخدمون الأساليب الغنائية

1-Council of Europe. 2001. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

2- Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. 2014. Singing can facilitate foreign language learning. Memory and Cognition, 42, 41-52. http://dx.doi.org/10.3758/s13421- 013-0342-5.

3- Breitkreutz, J. A., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. 2001. Pronunciation teaching practices in Canada. TESL Canada J. Revue TESL du Canada, 19(1), 51-61.

والترديد والتكرار في تعليم النطق؛ وقد كانت اتجاهات الطلاب إيجابية نحو استخدام الأغاني في تعليم اللغات؛[١] كما أن توفير المقررات التعليمية إلكترونيا يؤدي إلى زيادة مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، ويوفر فرصا تعليمية جديدة حيث يتوفر المقرر عبر الإنترنت، والأقراص المدمجة،[٢] كما أن الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي يؤدي إلى توفير المرونة في العملية التعليمية، ويناسب المتعلمين مختلفي الميول والخصائص النفسية، ويسهم في تنمية التحصيل لدى الطلاب،[٣] واستخدام المواد التعليمية الإلكترونية ينمي مهارات الكلام والاستماع.[٤]

والدراسات السابقة لاحظت أن الأغاني قد تساعد الطلاب في التغلب على صعوبات تعلم اللغة الأجنبية،[٥] لأن الأغاني تغير من رتابة التعليم وتساعد في شعور الطلاب بالراحة تجاه المادة التعليمية،[٦] والذين يستخدمون الأغنية قد تحسن لديهم تمييز الأصوات وقراءة الكلمة وصوت الحرف،[٧] وأثبتت الدراسات أن الأغاني التعليمية أسلوب تعليمي فعال،[٨] وأن الأغاني تساعد في تعليم القراءة وتحسين الأداء

1- sevik m., 2014. Young EFL Learner Beliefs about Classroom Songs. International Journal of English and Education, 3 (1), 50-59.

2- Learning Technology Center. 2010. Hybrid Courses. www.uwm.edu/1tc/hybrid/faculty/....// tips.cfm

3- Dzuiban, c., Hartman, J., Moskal, P. 2004. Blended Learning Educat Use Center For Applied Resarch (ECAR), No. 7. www.educause.edu.ecar.

4- Guangying, C. 2014. An experimental research on blended learning in the development of listening and speaking skills in China. Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 32(4), 447-460.

5- Ashtiani, T. F., & Zafarghandi. A. M. 2015. The effect of English verbal songs on the connected speech aspects of English learners' speech production. Advances in Language and Literary Studies, 6(1) 212-226.

6- Keskin, F., 2011. Using Songs as Audio Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10 (4), 378-383.

7- Walton, P., 2014. Using Singing and Movement to Teach Pre-reading Skills and Word Reading to Kindergarten Children: An Exploratory Study. Language and Literacy. 16 (3), 54-77.

8- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. 2016. Increasing fluency in L2 writing with singing. Studies in Second Language Learning and Teaching, 6(2), 271-292. http:// dx.doi.org/10.14746/ ssllt.2016.6.2.5.

الصوتي، وتؤدي الأغاني إلى تحسين النطق في اللغة المستهدفة،[١] وقد وجدت عديد من الدراسات التأثير الإيجابي للغناء في تعليم اللغة، وأن الغناء أكثر فاعلية في تعليم الكلمات والعبارات من طرق التدريس التقليدية، وأن استخدام الغناء من الطرق التي يمكن أن تفيد في التعليم المستقبلي،[٢] فالأغاني تستخدم الموسيقى التي تطور الذاكرة من خلال الإيقاع ومن خلال ارتباطها بالعواطف.[٣]

أهمية البحث ومشكلته:

إن استخدام الغناء في تعليم اللغة العربية وعلومها تقنية قديمة حديثة، فقد استخدم علماء العربية القدامى المتون الشعرية الغنائية مثل: ألفية ابن مالك، وتحفة الأطفال ومتن الجزرية ومتن الأجرومية إلخ، ويدرك كثير من معلمي اللغة العربية أهمية استخدام الأغاني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ولذلك قد يجتهد بعضهم في استخدام الأغاني المعدة للأطفال في الفصول التعليمية على الرغم من عدم مناسبتها أحيانا أو صعوبة توفرها أحيانا أخرى، وقد لا يستخدم بعض المعلمين الغناء في الفصول التعليمية خوفا من أن يضطروا إلى استخدام أصواتهم في الغناء، أو لقلة الأغاني المعدة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدام التعليم الإلكتروني ودمجه في التعليم التقليدي مع استخدام الطريقة الغنائية قد يعالج كثيرا من مشاكل تعليم وتعلم اللغة العربية ومهارتها.

وقبل الشروع في هذا البحث تم استطلاع آراء (٧٦) من معلمي اللغة العربية في بروناي من أصل (١٠٥) يُدَرِّسون اللغة العربية في المدارس العربية ببروناي، وجامعة المعلمين ببندر سري بجوان وجامعة السلطان الشريف علي الإسلامية وجامعة بروناي

1- Murphey, T. 1991. Song and music in language learning: An analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English as a foreign language. Bern: Peter Lang. Murphy, J. M. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation. TESOL Quarterly, 25(1), 51-75

2- Legg, R. 2009. Using music to accelerate language learning: An experimental study. Research in Education, 82, 1-12.

3- Sabani, M. B., & Torkeh, M., 2014. The Relationship Between Musical Intelligence And Foreign Language Learning: The Case of Iranian Learners of English. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3 (3), 26-32.

دار السلام، كعينة غير مقصودة أي حوالي ٨٠٪ من معلمي اللغة العربية، وقد تبين أن الحاجة كبيرة إلى أغانٍ تعليمية مبرمجة إلكترونيا لتعليم اللغة العربية وكانت نسبة الحاجة ٨٨,١٦ ٪ بمتوسط حسابي ٤,٣ . كما في الجدول (١).

الجدول (١) الحاجة لإعداد أغانٍ تعليمية مبرمجة إلكترونيا للمبتدئين من الناطقين بغيرها

الحاجة لإعداد	كثيرا جدا	كثيرا	متوسط	قليلا	قليلا جدا	المتوسط الحسابي
أغاني تعليمية مبرمجة إلكترونيا	٥١,٣٢ ٪	٣٦,٨٤٪	٥,٢٦ ٪	٢,٦٣ ٪	٣,٩٥٪	٤,٣

كما أبدى طلاب جامعة بروناي دار السلام انطباعات جيدة عن استخدام الأغاني في تعليم اللغة العربية،[1] ولتلبية حاجة المعلمين والطلاب إلى توظيف الأغاني المبرمجة إلكترونيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أعد هذا البحث برنامجا إلكترونيا لتعليم اللغة العربية يدعم استخدام الأغاني من أول يوم لتعليم اللغة العربية بحيث يمكن الاستفادة من التوجهات الحديثة في تعليم اللغات، واستخدام طرق جديدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبحيث يمكن استخدام الكمبيوتر والهاتف المحمول في العملية التعليمية داخل الفصل وخارجه باستخدام التعليم المدمج، ولحاجة العملية التعليمية إلى الأغاني التعليمية المتدرجة حسب المقررات التعليمية، واهتم هذا البحث بإعداد مجموعة من الأغاني المتدرجة والتي يمكنها أن تحقق أهداف المستوى A من مستويات الإطار الأوربي المشترك (CEFR)، وكذلك إعداد برنامج إلكتروني يستخدم الأغاني في تعليم اللغة العربية، مع شرح كيفية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باستخدام الأغاني من خلال التعليم المدمج أي الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني داخل الفصل وخارجه، وهذا البحث يحاول الجمع بين

1- http://www.arabic-teacher.com/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=62&lang=en

مزايا التعليم التقليدي وجها لوجه داخل الفصل والتعليم الإلكتروني وفق متطلبات الموقف التعليمي باستخدام برنامج إلكتروني لتعليم الأغاني العربية للمبتدئين داخل الفصل أو خارجه.

هدف البحث: التعرف على مدى فاعلية الطريقة الغنائية المبرمجة على المستوى التحصيلي لطلاب المستوى الأول في برنامج تعليم اللغة العربية بجامعة بروناي دار السلام.

منهج البحث: استخدم هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي حين دراسة الواقع التعليمي في بروناي وحين إعداد البرنامج المقترح وتحكيمه؛ واستخدم هذا البحث أيضا المنهج شبه التجريبي حين تجريب البرنامج المقترح وذلك للتحقق من تأثير استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة على تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب وأخذ هذا البحث بالمنهج شبه التجريبي القائم على نظام المجموعتين، حيث تتعرض المجموعة التجريبية لاستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة بينما نعزلها عن المجموعة الضابطة، وبذلك يصبح المتغير المستقل هو استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة، أما المتغير التابع فهو تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة).

أسئلة البحث: هذا البحث يحاول الوصول إلى الإجابات عن الأسئلة التالية:

١- هل استعمال الطريقة الغنائية المبرمجة في تعليم مهارات اللغة العربية لطلاب المجموعة التجريبية يؤدي إلى تحسن درجاتهم في الامتحان البعدي بالمقارنة مع درجاتهم في الامتحان القبلي.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستوى تحصيل درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

أولا: برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية باستخدام الأغاني:

إن البرنامج الإلكتروني المقترح لتعليم اللغة العربية للمبتدئين باستخدام الأغاني عبارة عن مواد تعليمية مختلفة الأنماط لتحقيق هدف أو أهداف محدودة عن طريق الحاسوب يتفاعل معها المتعلم وتوفر له التغذية الراجعة الفورية حسب استجابته، وبناء البرنامج المحوسب في هذا البحث هو بناء لبرنامج إلكتروني محوسب لتعليم الأغاني

العربية للمبتدئين من الناطقين بلغات أخرى، يستخدم مجموعة من الدروس التعليمية، ونشاطات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم المعدة طبقا لمجموعة من الأهداف التعليمية المحددة مسبقا، والتي نظمت ورتبت بما يناسب الطلاب المبتدئين بطريقة تفاعلية تستخدم الصوت والصورة والأغاني والألعاب والتدريبات والاختبارات، ويتماشى هذا البحث عند إعداد البرنامج مع النظرية التوسعية لريجلوث (Reigeluth Elaborative Theory) لأنها تتناول تنظيم المادة على المستوى بشكل موسع، وتتناول تنظيم المادة على المقرر الدراسي،[1] فبعد دراسة الواقع وتحليله تم تصميم البرنامج المحوسب ثم تعديله من خلال تطبيقه وتجريبه مرات متعددة، وبعد أن تم الاستقرار على شكل البرنامج تم تحكيمه من قبل لجنة التحكيم، والأخذ بمقترحات هذه اللجنة، والمراحل السابقة تتداخل مع مرحلة التصميم ومرحلة الإعداد والتجهيز للبرنامج، ومرحلة كتابة السيناريو، ومرحلة التنفيذ للسيناريو في صورة برمجية تستخدم الوسائط المتعددة، ثم مرحلة التجريب والتطوير، وتضم كل مرحلة مجموعة من المهارات الرئيسة والفرعية، ولقد تم اتباع الخطوات الآتية:

١- دراسة واقع تعليم اللغة العربية في بروناي دار السلام ومعرفة الحاجة إلى إعداد برنامج محوسب لتعليم اللغة العربية للمبتدئين، ومعرفة المناهج والبرامج والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية، وأساليب تطوير المحتوى التعليمي، وقد كان ذلك من خلال بناء استبانات تم تقديمها لعينات من:

أ- المتخصصين في اللغة العربية وتعليمها.

ب- المعلمين والمعلمات في المؤسسات التعليمية المختلفة.

ج- طلاب اللغة العربية بالجامعة.

٢- تصميم البرنامج المقترح، واقتراح المحتوى وطرق تدريس البرنامج.

٣- عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين، لتعديله في ضوء أهدافه.

٤- تطبيق البرنامج المقترح على الطلاب المبتدئين بجامعة بروناي دار السلام الذين يدرسون اللغة العربية اختياريا.

1- Reigeluth, C& Others 2009. Instructional-Theories and Model: Understanding Instructional Theory. New York and Londn:TAYLOR AND FRANCIS PUBLISHER. Volume III. PP. 3-26.

٥- من خلال الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية تم رصد النتائج والتأكد من صلاحية البرنامج.

شاشات الأغاني:

قد قام هذا البحث بإعداد عدد من الأغاني العربية للمبتدئين، وقد تم برمجة ٣٢ أغنية تم إعدادها وتلحينها وغناؤها خصيصا لهذا البحث وبرمجتها ونشرها في صفحة على الإنترنت بعنوان: http://www.arabic-teacher.com، وكذلك وضعها داخل برنامج إلكتروني بحيث يمكن التكرار والتعلم للأغنية كاملة أو لجزء منها أو السماع للأغنية مع الموسيقى، وتتدرج الأغاني مع مستوى الطالب وحسب الدروس التعليمية التي يتعلمها الطالب أولا بأول، فالأغاني المقترحة للمبتدئين يمكن تدريسها داخل الدروس التعليمية، أو في دروس مستقلة، ومن هذه الأغاني: الحروف، والتعارف، وأدواتي، وأسرتي، والمهن، والرياضة ... إلخ، والشكل (١) يوضح نموذجا لشاشات الأغاني:



الشكل (١) أغنية أصوات الحروف

ففي الأغنية المذكورة في الشكل (١) يحفظ الطلاب من خلال هذه الأغنية أصوات الحروف العربية مفتوحة مع مثال لكل حرف من الأسماء العربية، والأغنية تساعد الطالب على تذكر كل الحروف العربية مع مثال لكل حرف، والمفردات التي تحويها الأغنية يتعرف الطالب من خلالها على بعض الحيوانات والخضراوات والفواكه والأدوات التعليمية وغير ذلك من المفردات التي يحتاج الطالب أن يتعرف عليها، ويمكن تدريس هذه الأغنية للطلاب على مراحل أو على فترات حتى يتمكن الطالب من حفظ الأغنية كاملة.

ثانيا: الطريقة الغنائية المبرمجة:

إن الطريقة الغنائية المبرمجة ليست تعليما للأغاني فحسب بل هي استخدام للغناء باعتباره طريقة لتدريس المبتدئين، فالتكرار الناتج عن برمجة المهارات اللغوية إذا تم بطريقة غنائية فإنه يمنع رتابة التكرار، ويؤدي إلى سرعة الإتقان ثم إلى الطلاقة اللغوية، وقد تم برمجة الأغاني التعليمية بحيث يتم تعليم المهارات اللغوية بطريقة غنائية، وكذلك تعليم الأغاني العربية بطريقة مهارية، فباستخدام تقنيات ربط الشرائح الإلكترونية يمكن الغوص في البرنامج الإلكتروني والتعلم داخل الوحدة الواحدة بطريقة متشعبة، فيتم التعليم والتعلم لمهارات اللغة وعناصرها، وبذلك يكون البرنامج المقترح منظما بطريقة تدعم الطالب والمعلم معا لاستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة، فلا يمكن الاعتماد على التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية باستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة بل يتم ذلك بالتدريب على مهارات اللغة العربية داخل الفصل وباستخدام التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني معا، وباستخدام التعليم الإلكتروني خارج الفصول التعليمية مع التَّغنِّي باللغة العربية؛ ويتوقف نجاح التعليم المدمج على المعلم حيث يجب أن تكون لديه القدرة على الجمع بين التدريس التقليدي والإلكتروني، وأن يكون قادرا على خلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل، وأن يستوعب الهدف من التعليم، وأن يقدر على التعامل مع الوسائط التعليمية.[1]

1- Bianco, V., Macsween, F. 2008. Teacher Role and On Line Communication during Blended Learning Business Course. Proceeding of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Chesapeake, V A: AACE. Pp (3681-3686).

ولقد تم تنظيم البرنامج المقترح إلى دروس تعليمية بأسماء مهارات اللغة وعناصرها، كما تم توزيع الدروس بصورة متشعبة بحيث تخدم المحتوى التعليمي، كما تم تحليل محتوى اللغة العربية الذي يتم تعليمه في البرنامج إلى عناصر اللغة الأساسية من أسماء وأفعال وحروف وأصوات:

مهارة الكلام: وتم البدء بمهارة الكلام باستخدام المدخل الشفوي والحوارات المتسلسلة بحيث تتيح للمعلم استخدام الطريقة الغنائية فمثلا يقول المعلم: اسمي محي الدين وأنت ثم يشير إلى الطالب١ فيقول: اسمي أحمد ثم يردد باقي الطلاب قائلين: اسمه أحمد. فيشير الطالب ١ إلى الطالب٢ وأنت، ... وهكذا.

مهارة الاستماع: ويتم تعليمها للمبتدئين باستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة ضمن الاستماع إلى المفردات والاختيار من متعدد، وكذلك الاستماع إلى الحوارات والإجابة عن الأسئلة، والتمييز بين الأصوات العربية المتشابهة.

مهارة القراءة: ويتم تعليمها للمبتدئين باستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة ضمن القراءة الجهرية فرديا وجماعيا بطرق غنائية.

مهارة الكتابة: ويتم تعليمها للمبتدئين باستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة من أول يوم ضمن كتاب المهارات، فالكتابة تكون تمهيدا لتعليم وإتقان باقي المهارات باستخدام الطريقة الغنائية، وذلك بالإجابة عن التدريبات النمطية المبرمجة في البيت أو في الفصل.

كما يتم تعليم المفردات والتراكيب والأصوات ضمن دروس متسلسلة باستخدام الصوت والصورة بحيث تتيح استخدام الطريقة الغنائية، فالمفردات يتم تعليمها بتعليم المفردات الوظيفية وبطريقة غنائية ضمن درس المفردات، ويتم تعليم التراكيب العربية النمطية بطريقة غنائية ضمن الدروس المهارية خاصة درس النحو الوظيفي، كما يتم تعليم الأصوات بطرق مختلفة باستخدام الطريقة الكلية التحليلية، كما يتم تعليم الأصوات المفردة قراءة واستماعا وبطريقة غنائية.

تعليم الأغاني:

باستخدام البرنامج المحوسب المقترح يمكن تعليم الأغاني بطرق مختلفة ومتنوعة دون الحاجة إلى استخدام صوت المعلم، حيث تم الاستعانة بالأصوات العربية الغنائية المحترفة، وتم عرض الأغنية كما في الشكل (١) مع الموسيقى وعرضها بدون

الموسيقى، وعرض الموسيقى فقط مع الاستعانة بشريط العرض المظلل لقيادة الطلاب وإرشادهم، فعند عرض الأغنية للطلاب بالموسيقى يعرض البرنامج الأغنية كاملة في أعلى الصفحة، وفي نفس الوقت يتم عرض البيت الشعري الذي سيغنيه الطالب على شريط خاص في أسفل الصفحة مع تظليل الكلمة التي يغنيها مع اللحن، وهكذا حتى آخر الأغنية، وعند الضغط على أيقونة بدون الموسيقى يتم عرض الأغنية ملحنة بصوت المغني وبدون موسيقى على نفس الشريط الزمني، وعند الضغط على أيقونة موسيقى يتم عرض الأغنية مكتوبة مع الموسيقى وبدون صوت المغني لكي يكون صوت الطالب هو البديل لصوت المغني، والطالب المبتديء يقرأ ويغني بصوته مستخدما الموسيقى التي يوفرها له الحاسوب مع الشريط الزمني، وقد تم ربط الأغاني بالدروس التعليمية بحيث تكون الأغنية متعلقة بموضوع الدرس فتكون في نهاية الدرس أو تكون في بدايته حسب رغبة المعلم وطريقة التدريس التي يتبعها.

وعند تعليم الأغاني المبرمجة داخل الفصل باستخدام التعليم المدمج يكون المعلم مخيرا في طريقة التدريس التي يستخدمها داخل الفصل، ويمكنه الاستعانة بما يلي:

١- يستمع الطلاب إلى الأغنية بدون موسيقى أو يقرأ المعلم الأغنية أولا قراءة عادية ويمكن تكرار القراءة مرة أو مرتين ليهيىء الطلاب للنطق السليم وتمثيل الإلقاء، ثم يناقش الطلاب في فهمهم، ويعطيهم فكرة عامة عن المعنى العام.

٢- يقرأ المعلم ثانية الأغنية قراءة شعرية أمام الطلاب، ويطلب منهم الترديد خلفه، ثم يطلب منهم القراءة، إن كانوا يجيدونها.

٣- يفتح المعلم صوت الحاسوب كي يستمع الطلاب إلى الأغنية ملحنة وبأصوات عربية أصيلة، ويأمر الطلاب بالترديد مع الأغنية، ويشجعهم على ضبط الإيقاع، ومع التكرار سيستوعب الطلاب النشيد ويحفظونه ويبرعون في أدائه وحدهم.

٤- يترك المعلم طلابه يقومون بالغناء وحدهم حتى يتمكنوا من قراءة الأغنية في الفصل أو يكلفهم بحفظ الأغنية ملحنة في البيت.

٥- حينما يتأكد المعلم من تفاعل الطلاب مع الأغنية يفتح لهم الموسيقى وحدها تاركا الطلاب يغنون بأنفسهم فرادى أوبطريقة جماعية.

ثالثا: التجربة:

لقد تم استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة والتعرف على مدى فاعلية الطريقة المستخدمة على المستوى التحصيلي لطلاب اللغة العربية بجامعة بروناي دار السلام، وقد تمت التجربة على طلاب اللغة العربية بجامعة بروناي دار السلام، حيث تم تحويل الدروس التعليمية للمستوى المبتديء بطريقة غنائية ووضعها في برنامج إلكتروني تم استخدامه في الفصل بالخلط بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، وتم إعطاء البرنامج الإلكتروني لطلاب التجربة وحجبه عن المجموعة الضابطة، وهذا وصف لتصميم التجربة وللطريقة التي اتبعت لاختيار عينة الدراسة، ولأدوات التجربة المستخدمة، وكيفية التحقق من صدق وثبات هذه الأدوات، وخطوات إجراء هذه التجربة، وغير ذلك.

متغيرات التجربة:

١ - المتغير المستقل التجريبي: وهو استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة بهدف التعرف على فاعليتها في تنمية مهارات اللغة العربية.

٢- المتغير التابع: المستوى التحصيلي للطلاب

٣- المتغيرات الوسيطة: وهي التي تقع بين المتغير المستقل والمتغير التابع وهي تتطلب تحقيقا للتجانس بينها في المجموعتين أي ضبط هذه المتغيرات حتى لا تتداخل في التأثير على المتغير التابع، ومنها العمر الزمني والجنس والمستوى التحصيلي...

تصميم التجربة: هذه التجربة استعملت عينتين مستقلتين من مجموعتين، المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية والمجموعة الثانية هي المجموعة الضابطة، وطلبت هذه الدراسة من المعلم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة بحيث يستخدم مع المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية، بينما يستخدم مع المجموعة التجريبية الطريقة الغنائية المبرمجة ثم يتم المقارنة بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، وجرت هذه التجربة في جو دراسي حقيقي، وذلك لاكتساب الصدق الظاهري نتيجة حدوث المتغيرات بطريقة طبيعية، ولتحقيق أهداف الدراسة فإن عملية التعليم تمت لمدة شهرين تقريبا (تسعة أسابيع)، بمعدل أربع ساعات في الأسبوع لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع التجربة: تم اختيار عينة التجربة عشوائيا من طلاب وطالبات الجامعة الذين يتقدمون لدراسة اللغة العربية اختياريا، ومجتمع الدراسة هذا يقتصر على طلاب المجموعتين فقط.

اختيار العينة: طلاب هذه التجربة هم طلاب مادة اللغة العربية الاختيارية بجامعة بروناي دار السلام، وهذه المادة هي مادة اختيارية لكل طلاب الجامعة، واللغة العربية هي ضمن لغات كثيرة تعرضها الجامعة كغيرها من اللغات في مركز اللغات باعتبارها مواد اختيارية Breadth Courses، واللغة العربية مقسمة إلى مستويات فتبدأ من المستوى الابتدائي الأول، وتتدرج في خمس مستويات حتى المستوى المتقدم، وعينة التجربة تتكون من طلاب وطالبات الجامعة الذين تقدموا لدراسة اللغة العربية، كي تكون المجموعتان، التجريبية والضابطة، متكافئتين من حيث العمر الزمني، والمستوى العلمي، والبيئة المدرسية، والبيئة الاجتماعية، ويخضعون لشروط قبول واحدة، وأعمارهم تقع فيما بين سبعة عشر (١٧) وثمانية عشر (١٨) عاما، وقد حصلوا على درجات تدل على تقارب مستواهم العلمي في نتيجة الامتحان التحصيلي النهائي للمرحلة الثانوية، وهم يدرسون في كليات علمية وليست لهم خلفية عن اللغة العربية. ويتكون مجتمع الدراسة من (٤٨) طالبا، من طلبة السنة الأولى بمركز لغات جامعة بروناي دار السلام، ومجتمع الدراسة هذا يقتصر على طلاب المجموعتين فقط، وقد تم اختيار إحدى المجموعتين بطريقة عشوائية لتكون المجموعة التجريبية والأخرى منها المجموعة الضابطة، وتتكون المجموعة التجريبية من أربعة وعشرين (٢٤) طالبا، وتتكون المجموعة الضابطة من أربعة وعشرين (٢٤) طالبا.

وقد راعت الدراسة ألا يعرف طلاب المجموعة التجريبية أنهم موضع تجربة، وألا يعلموا بوجود مجموعة ضابطة، وذلك أيضا هو الحال بالنسبة للمجموعة الضابطة، فلا تعرف هذه المجموعة بوجود مجموعة تجريبية، حتى تقلل من احتمال اتصال طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بعضهم ببعض وتتم بينهم مناقشات عن الدروس أو طريقة التدريس، مما يؤثر على نتيجة التجربة.

أدوات التجربة: وقد تم إعداد الاختبار لهذا البحث بحيث يجرى قبل التجربة وبعد انتهاء التجربة، وذلك لقياس المستوى اللغوي للطلاب موضع التجربة، وللتحقق من

صدق الاختبار تم عرض هذين الاختبارين على عدد من المتخصصين في طرق ومناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها من جامعة المنصورة بمصر، وجامعة السلطان الشريف علي الإسلامية ببروناي، وجامعة السلطان إدريس بماليزيا، وجامعة المعلمين ببندر سري بجوانج وغيرهم وتم مناقشتهم في محتوى الاختبارين القبلي والبعدي.

خطوات وإجراءات تنفيذ التجربة

١- تم تحديد المجموعتين اللتين تشملهما التجربة في هذا البحث بطريقة عشوائية.

٢- تم إعداد وتجهيز البرامج التعليمية والأجهزة للتدريب على مهارات اللغة العربية.

٣- تم إجراء الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة وصححت أوراق الإجابة ورصدت درجات الطلبة، وذلك لتحديد مستواهم اللغوي والتحصيلي قبل إجراء التجربة.

٤- تم تدريب المعلم على استخدام الطريقة الغنائية المبرمجة للمجموعة التجريبية، وطلبت هذه الدراسة منه إخفاء الطريقة الغنائية المبرمجة عن المجموعة الضابطة التي استخدمت الكتاب التعليمي فقط، ومن هنا تم تطبيق المتغير المستقل وهو استعمال الطريقة الغنائية المبرمجة مع المجموعة التجريبية، وحجبها عن المجموعة الضابطة.

٥- استغرق تنفيذ التجربة شهرين تقريبا (تسعة أسابيع)، بمعدل أربع ساعات في الأسبوع لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٦- تم إجراء الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة وتصحيح أوراق الإجابة ورصد درجات الطلبة، وذلك لتحديد مستواهم اللغوي والتحصيلي بعد إجراء التجربة.

٧- تمت مقارنة نتائج الاختبارين (القبلي والبعدي) لمعرفة ما أحدثه استعمال الطريقة الغنائية المبرمجة في تعليم اللغة العربية على المستوى التحصيلي واللغوي للمجموعة التجريبية بالمقارنة مع المستوى التحصيلي واللغوي للمجموعة الضابطة.

٨- تمت معالجة نتائج التجربة معالجة إحصائية باستخدام بعض الطرق الإحصائية مثل المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل الارتباط واختبار (ت) t-test للعينتين المستقلتين.

٩- تفسير المعلومات في ضوء أسئلة التجربة وفروضها.

١٠- عرض تلخيص التجربة وأهم النتائج التي تم التوصل إليها ثم التوصيات.

المعالجة الإحصائية: تم اعتماد الحزم الإحصائية SPSS في حساب باقي العمليات الإحصائية.

الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي): يهدف الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي) إلى قياس مستوى التحصيل اللغوي الذي تعبر عنه المهارات اللغوية المتضمنة في البرنامج الذي تم تدريسه، وقد قام هذا البحث بصياغة الاختبار بحيث يقيس مدى تحصيل الطلاب للمهارات التي تعلموها خلال المستوى المبتدئ.

الصدق الظاهري للاختبار: عرض هذا البحث الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة محكمين من المتخصصين في تدريس علوم اللغة العربية وطلب إبداء الرأي في الاختبار المقترح من حيث مدى ملائمة الأسئلة لعمر الطلاب، ومدى شموله وكفاية وتكامل العناصر المتضمنة في الجوانب المحددة، ومدى وضوح الصياغة، وتكامل واتساق جوانب الاختبار، ومدى دقة تعليمات الاختبار، ومناسبة الدرجات المخصصة لكل سؤال، وطلب أية تعديلات يرى المحكمون إدخالها على الاختبار كي يصير أكثر جدوى وفاعلية في قياس ما وضع لقياسه، وبعد إجراء التعديلات والملاحظات أصبح الاختبار في صورته النهائية صادقا. وبمراجعة استجابات المحكمين على الاختبار في صورته الأولى أجمع المحكمون على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأن صياغة بعض الأسئلة تحتاج إلى أن تكون أكثر وضوحا، وقد تم تعديل هذه الصياغات في ضوء اقتراحات المحكمين، ووافق المحكمون على الدرجات المخصصة لكل سؤال وكذلك على تعليمات الاختبار بوضعها الحالي، وبعد إجراء التعديلات والملاحظات السابقة أصبح الاختبار في صورته الجديدة صادقا.

تحليل نتائج التجربة وتفسيرها

تتكون المجموعة التجريبية من أربعة وعشرين (٢٤) طالبا، وتتكون المجموعة الضابطة من أربعة وعشرين (٢٤) طالبا أيضا، وبذلك يكون المجموع الكلي للمجموعتين (٤٨)، وقد تم إجراء الاختبارين القبلي والبعدي على المجموعتين، ورصدت الدرجات التي حصل عليها الطلاب في كل امتحان، والجدول (٢) يوضح

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي، كما يلي:

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	٦٨,٧٩٢	٧,٠٧٠٩	٢٤
التجريبية	٨٣,٧٠٨	٧,٢٦٢٠	٢٤
الإجمالي	٧٦,٢٥٠	١٠,٣٤٨٢	٤٨

وباستخدم تحليل التغاير ANCOVA لفحص متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي، ولتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥ =α) بين المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي في مجموعتي الدراسة عند الدرجة الكلية، ومن خلال الجدول (٣) نلاحظ أن مستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠٠) أقل من ٠,٠٥ مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية.

جدول (٣) تحليل التغاير للمتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي

الدرجة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» F	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الاختبار القبلي	١٠٤٠,٢٣١	١	١٠٤٠,٢٣١	٣٥,٣٩٠	٠,٠٠٠
	الاختبار البعدي في المجموعة التجريبية	٢٧٠٦,١٢٣	١	٢٧٠٦,١٢٣	٩٢,٠٦٧	٠,٠٠٠
	الخطأ	١٣٢٢,٦٨٦	٤٥	٢٩,٣٩٣		
	الكلي	٢٨٤١٠٨,٠٠٠	٤٨			

تفسير نتائج التجربة

ومن النتيجة الإحصائية السابقة يمكن الإجابة عن سؤالي البحث وهو أن استعمال الطريقة الغنائية المبرمجة في تعليم اللغة العربية لطلاب المجموعة التجريبية يؤدي إلى تحسن درجاتهم في الامتحان البعدي بالمقارنة مع درجاتهم في الامتحان القبلي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستوى تحصيل درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار لصالح المجموعة التجريبية، ونلاحظ أن طلاب المجموعة الضابطة قد تحسنت درجاتهم أيضا ولكن بنسبة أقل من المجموعة التجريبية، وقد تكون هذه الزيادة البسيطة ناتجة عن أسباب أخرى مثل طريقة التدريس والكتاب المقرر.

وقد اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة حيث اتفق مع دراسة أليجاندرو (Alejandro) في أن الطلاب يفضلون استخدام أجهزتهم النقالة على الرغم من عدم وجود تعليمات من معلميهم، وأن الطلاب يفضلون الطريقة الغنائية المبرمجة في الدراسة الأكاديمية الجامعية، واتفق مع دراسة جوي (Joy) في أن استخدام الحاسب الإلكتروني في التعليم يؤدي إلى اكتساب الطلبة للمفاهيم التعليمية المختلفة بصورة دقيقة وفي وقت أسرع، ويسير البحث في خط إيجابي مع دراسة جرجوروفيك (Grgurovic) في أن الدمج بين وسائل التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي تساعد في تحسين مهارات التحدث والنطق، ودراسة جوانجينج (Guangying) التي أكدت أن التعليم المدمج يؤدي إلى تحسين مهارات التحدث والاستماع، ويتفق مع دراسة والستن (Walton) التي وجدت أن الذين يستخدمون الأغنية قد تحسن لديهم تمييز الأصوات وقراءة الكلمة وصوت الحرف.

الخاتمة: لقد تأكد هذا البحث من أن الطلاب الذين يستخدمون الطريقة الغنائية المبرمجة تزيد مهاراتهم اللغوية، وتدربهم على التعلم الذاتي والدراسة خارج الفصل الدراسي قبل الدرس وبعده، وتوفر وقت المعلم لكي يقوم بدوره في التوجيه والإرشاد، ويؤكد هذا البحث على أهمية التعليم المدمج الذي يستخدم التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي، وتؤكد على ضرورة الاهتمام بالمهارات اللغوية في ضوء المدخل الاتصالي الوظيفي، وأن التعليم باستخدام الطريقة الغنائية المبرمجة يدفع الملل من

التعليم داخل الفصل الدراسي، ويخلق من الفصل بيئة صالحة لتعليم مهارات اللغة العربية، كما يجعل البيئة المحيطة للطالب داعمة له ومساعدة على التعلم خارج الفصل باستخدام التكنولوجيات المتنقلة، فالأغاني تم عرضها في صورة تقبل التكرار والترديد، مع مشاهدة نص الأغنية وقراءتها؛ وعندما يتآلف الطالب مع الأغنية ونصها ويتعود على قراءتها ولحنها يقوم بغنائها بنفسه والسير مع إيقاع الموسيقى والنص دون صوت المغني الأصلي، فيصبح الطالب مغنيا عربيا أصيلا منتشيا ومسرورا لإتقانه إيقاع الأغنية التي تعلمها، ومتحمسا لدراسة غيرها، ويمكن للطالب أن يتعلم الأغنية القادمة قبل أو بعد دراسته للدرس الثاني من دروس اللغة العربية؛ وهكذا يصبح درس اللغة العربية للمبتدئين درسا ممتعا ومشوقا ومثيرا يُدخل السرور والفرح على قلوب الطلاب المبتدئين، ويرتقي بحسهم الأدبي دون تكلف أو عناء، ويمكن مراجعة تجربة طلاب المدرسة العربية الإعدادية للبنات ببندر سري بجوان ببروناي دار السلام

.https://www.youtube.com/watch?v=UC8SXyYFgfo

ويوصي هذا البحث بإعادة صياغة المقررات التعليمية بحيث يمكن برمجتها بطرق مختلفة فيستفيد منها الطلاب والمعلمون في كل مكان، ويوصي هذا البحث أيضا بضرورة اعتماد الغناء باعتباره طريقة فعالة من طرق تدريس اللغة الثانية مع ضرورة إعداد الأغاني التعليمية بطريقة احترافية لكي تحمل أدب اللغة العربية وثقافتها، وأن تتدرج الأغاني لكي تناسب كل مستويات الطلاب التعليمية.

المراجع

- Alisaari, J., & Heikkola, L. M. (2016). Increasing fluency in L2 writing with singing. Studies in Second Language Learning and Teaching, 6(2), 271-292. http:// dx.doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.2.5.

- Ashtiani, T. F., & Zafarghandi. A. M. (2015). The effect of English verbal songs on the connected speech aspects of English learners' speech production. Advances in Language and Literary Studies, 6(1) 212-226.

- Bianco, V., Macsween, F. (2008). Teacher Role and On Line

Communication during Blended Learning Business Course. Proceeding of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. Chesapeake, V A: AACE. Pp (3681-3686).

- Breitkreutz, J. A., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. TESL Canada J. Revue TESL du Canada, 19(1), 51-61.

- Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

- Dzuiban, c., Hartman, J., Moskal, P. (2004). Blended Learning Educat Use Center For Applied Resarch (ECAR), No. 7. www.educause.edu.ecar.

- Guangying, C. (2014). An experimental research on blended learning in the development of listening and speaking skills in China. Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 32(4), 447-460.

- http://www.arabic-teacher.com/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=62&lang=en

- Keskin, F., (2011). Using Songs as Audio Materials in Teaching Turkish as a Foreign Language. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10 (4), 378-383.

- Learning Technology Center. 2010. Hybrid Courses. www.uwm.edu/1tc/hybrid/faculty/....//tips.cfm

- Legg, R. (2009). Using music to accelerate language learning: An experimental study. Research in Education, 82, 1-12

- Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. Memory and Cognition, 42, 41-52. http://dx.doi.org/10.3758/s13421- 013-0342-5.

- Murphey, T. (1991). Song and music in language learning: An analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English as a foreign language. Bern: Peter Lang. Murphy, J. M. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation. TESOL Quarterly, 25(1), 51-75

- Reigeluth, C& Others (2009). Instructional-Theories and Model: Understanding Instructional Theory. New York and Londn:TAYLOR AND FRANCIS PUBLISHER. Volume III. PP. 3-26.

- Sabani, M. B., & Torkeh, M., (2014). The Relationship Between Musical Intelligence And Foreign Language Learning: The Case of Iranian Learners of English. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3 (3), 26-32.

- sevik m., (2014). Young EFL Learner Beliefs about Classroom Songs. International Journal of English and Education, 3 (1), 50-59.

- Walton, P., (2014). Using Singing and Movement to Teach Pre-reading Skills and Word Reading to Kindergarten Children: An Exploratory Study. Language and Literacy. 16 (3), 54-77.

أثر القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية

د. نجلاء بنت إبراهيم الشثري

عضو هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بالرياض

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير نموذج القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمات العربية لغة ثانية. وطبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة بلغت(٢٤) متعلمة من متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم، وقد اُختِيرت العينة بطريقة عشوائية وزِّعت على مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (١٠) متعلمات، والثانية ضابطة مكونة من (١٤) متعلمة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي على المستوى النقدي والمستويات مجتمعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الأداء البعدي؛ لأن المتوسط الحسابي للأداء البعدي أكبر في المستوى النقدي والمستويات مجتمعة. وأوصت الباحثة بضرورة استخدام إستراتيجيات تساعد على تفعيل نموذج القراءة التفاعلية داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مقدمة الدراسة:

توصف القراءة وصفاً لغوياً نفسياً بأنها: عملية اتصال معقدة، يتفاعل فيها عقل القارئ ومعلوماته اللغوية وخبراته مع النص المقروء في سياق معين، وهذا ما يراه أيضاً عدد كبير من الباحثين في سيكولوجية القراءة. لهذا صنفت في ثلاثة نماذج رئيسة، تفسر سلوكَ القُراء في كلٍّ من اللغة الأم واللغة الثانية أو الأجنبية، ويمثل كلَّ أنموذج منها مجموعةٌ من النظريات اللغوية النفسية، هذه النماذج هي: (العصيلي، ٢٠٠٦)

١- نماذج القراءة الحرفية أو التصاعدية، أو القراءة من الأدنى إلى الأعلى Bottom-up models of reading، ويقصد بالأدنى النص المكتوب، وبالأعلى المعنى المستخلص من النص. هذه النماذج وما انبثق منها من نظريات تتفق على أن القارئ يعتمد على النص المكتوب اعتماداً كلياً في طريقة قراءته للنص وفهمه لمعناه، وهو النهج التقليدي الذي ينتهجه القراء غير الماهرين، وكذلك المبتدئون من متعلمي اللغات الثانية والأجنبية.

٢-نماذج القراءة الكُلّية التنازلية، أو القراءة من الأعلى إلى الأدنى Top-down models of reading، أي قراءة المعنى قبل قراءة النص قراءة حرفية. تتفق هذه النماذج وما انبثق منها من نظريات على أن القارئ لا يعتمد على النص المكتوب اعتماداً كلياً، وإنما ينطلق من المعنى الذي في ذهنه لفهم النص، مستعيناً بخبراته ومعلوماته السابقة.

٣-نماذج القراءة التفاعلية Interactive-models of reading، وهي التي تجمع بين النماذج الجزئية الحرفية والنماذج الكلية، وتستفيد من كلا النموذجين في تفسير عملية القراءة والفهم. فالنماذج التفاعلية تسمح بالانتقال من مستوى إلى مستوى آخر بدرجات معينة، وتتضافر لتعين القارئ على استخلاص المعنى. وهذه النماذج وما انبثق منها من نظريات تؤكد أن المراحل العليا من القراءة، التي يمثلها المعنى، تؤثر في المراحل الدنيا، التي يمثلها النص، وتتأثر بها.

ظهر التفسير اللغوي النفسي للقراءة في بداية الستينات من القرن العشرين؛ متأثراً بالنظرية اللغوية النفسية المعرفية، التي أعلنها نوم تشومسكي في نهاية الخمسينات، وحولت الدراسات اللغوية البنيوية إلى دراسات لغوية نفسية معرفية. كان كنث جودمان Kenneth Goodman من أبرز من تأثر بهذه النظرية في تفسيره لسلوك القارئ، وطبقها في أنموذجه اللغوي النفسي للقراءة، في أوائل السبعينات من القرن العشرين. ويرى

جودمان في أنموذجه هذا أن القراءة عملية تفاعل بين القارئ واللغة المكتوبة، دون إهمال للتفاصيل المرئية، لكنه يرى أن القارئ قد يخطئ في الجوانب الشكلية ولا يتنبه إلى هذا الخطأ ما دام يفهم المعنى (العصيلي، ٢٠٠٦،٣٣٩).

وعلى الرغم من وصف جودمان للقراءة بأنها عملية تفاعل بين القارئ والنص المكتوب فإن أنموذجه هذا لم يعد تفاعلياً بالمعنى الدقيق، وإنما صنف ضمن النماذج الكلية، لكنه فتح آفاقاً واسعة لظهور نماذج تفاعلية في القراءة في كل من اللغة الأم واللغة الثانية (العصيلي، ٢٠٠٦،٣٥٢، رغد حميد، ٢٠٠٩).

وتفيد الدراسات اللغوية النفسية أن النماذج الحرفية تفسر سلوك الغالبية العظمى من القراء في اللغة الثانية والأجنبية، خاصة أولئك الذين نمت قدراتهم القرائية في لغاتهم الأم وفق النماذج الحرفية الجزئية، كما أن النماذج الكلية تتطلب درجة عالية من المعرفة اللغوية السابقة، وهذه لا تتوفر لدى معظم متعلمي اللغة الثانية، أما النماذج التفاعلية فهي أيسر لمتعلمي اللغة الثانية من النماذج الكلية، وأكثر فائدة من النماذج الحرفية (العصيلي، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة أن كثيراً من متعلمات العربية لغةً ثانية يسلكن مسلك القراءة الحرفية؛ إما بسبب خلفياتهن التعليمية، أو بتأثير المواد التعليمية المقررة عليهن في معاهد تعليم اللغة العربية، أو نتيجة قناعات معينة في أساليب تعلم اللغة الثانية. وتفيد الدراسات اللغوية النفسية أن هذا المسلك يعيق فهم المقروء، ويؤثر في اكتساب اللغة الهدف، وربما يعيق النجاح في الدراسة الأكاديمية، حين يتحول إلى عادة قرائية يصعب التحول عنها.وهذه الظاهرة ليست خاصة بمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية، بل هي شائعة لدى كثير من متعلمي اللغات الأجنبية. يقول أندرسون (Anderson 1989): يبدو أن الطلاب يقرؤون بفهم أقل مما يتوقع منهم في اللغة الأجنبية، كما أنهم يقرؤون أبطأ بكثير مما عليه في لغتهم الأولى (مذكور في Yan،1999). استناداً إلى هذه الأسباب، تسعى الدراسة لتطبيق نموذج القراءة التفاعلية، وقياس أثره في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية.

وعلى هذا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ . ما مستويات الفهم القرائي والمهارات المندرجة فيه المناسبة لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية؟

٢ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات المجموعة الضابطة، ودرجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي في جميع مستويات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي)؟

٣ . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي في جميع مستويات الفهم القرائي (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي)؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية مهارة القراءة، ولاسيما في الدراسة الأكاديمية باللغة الثانية، التي هي هدف طلاب المنح وطالباتها في جامعات المملكة العربية السعودية. ولأن القراءة التفاعلية هي الأيسر والأكثر فائدة لمتعلمي اللغة الثانية من النوعين الآخرين، وفقاً لنتائج كثير من الدراسات في هذا الجانب (العصيلي، ٢٠٠٦)؛ فإن هذه الدراسة سوف تركز على هذا النمط من القراءة؛ لمعرفة أثره في فهم المقروء لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، لذا فإن النتائج المرجوة من هذه الدراسة قد تفيد فيما يلي:

١- تساعد المعلمين والمعلمات في ميدان تعليم اللغة العربية لغة ثانية لتحسين مهارات طلابهم في القراءة، وكذلك في تحسين أدائهم الصفي بحيث تطلعهم على البدائل المتنوعة من نماذج التدريس لمهارة القراءة ليفعلوا منها ما يتناسب مع احتياجات طلابهم.

٢- تساعد معدي المناهج والمقررات لتعليم اللغة العربية ومن يسعون إلى تطويرها حيث تلقي الضوء على أكثر نماذج القراءة فاعلية سعيا لتوظيفها في تدريس مهارة القراءة للناطقين بغير العربية.

٣- تساعد متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ومتعلماتها؛ وذلك بتدريبهم على نموذج القراءة التفاعلية سعيا لتنمية مهارات الفهم القرائي لديهم.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية في التعرف على مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمات العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم، وكذلك التعرف على أثر التدريب على نموذج القراءة التفاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية.

مصطلحات الدراسة إجرائيا:

١- مهارات الفهم القرائي:

المهارات التي يجب أن تكتسبها وتتقنها متعلمات للغة العربية في المستوى المتقدم، والتي تندرج تحت مستويات الفهم القرائي (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والإبداعي)، وتقاس هذه المهارات من خلال الاختبار الذي سيعد لهذا الغرض.

٢- القراءة الحرفية:

تسمى أحياناً القراءة الجزئية أو الطريقة التصاعدية Bottom – up Models وتؤكد اعتماد المتعلمة على النص المقروء في فهم المعنى؛ وذلك بالتركيز على المعلومات الواردة في النص بشكل صريح حيث تُترجم الرموز المكتوبة وتفهم بطريقة خطية، وتسير القراءة في اتجاه تصاعدي أي من النص إلى ذهن المتعلمة.

٣- القراءة التفاعلية Interactive Models of Reading:

ويقصد بها تفاعل متعلمة اللغة العربية الناطقة بلغة أخرى مع النص المكتوب لبناء المعنى، ويحدث هذا التفاعل بين ما تحمله المتعلمة من خبرات سابقة، وما يحمله النص من معارف جديدة ليتحقق الفهم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

١- من حيث المحتوى:ستطبق الدراسة على نموذجي القراءة الحرفية، والتفاعلية دون القراءة الكلية؛ نظرا لما للقراءة التفاعلية من تأثير إيجابي كما أظهر ذلك العديد من الدراسات. وكذلك ستقتصر على بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمات اللغة العربية؛ نظراً لكثرة المهارات التي تندرج تحت مستويات الفهم القرائي مما يجعل من الصعوبة تنميتها جميعا في دراسة واحدة.

٢- من حيث العينة: ستطبق الدراسة على عينة من متعلمات اللغة في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، نظرا لأنه الوحدة الأكاديمية الوحيدة في الرياض التي يتوفر فيها العدد الكافي من المتعلمات.

٣- من حيث المستوى اللغوي: ستطبق الدراسة على المتعلمات في المستوى المتقدم حيث يفترض أن تلم المتعلمة في هذا المستوى بمهارات الفهم القرائي.

٤- من حيث الزمان: ستطبق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ.

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي تناولت أثر نموذج القراءة التفاعلية. أو ركزت على مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي العربية لغة ثانية، دراسة **حسن(٢٠٠٨)** حيث هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الابتكارية باستخدام إستراتيجيتي القراءة التبادلية والقراءة التفاعلية، وأثر ذلك على القراءة باللغة العربية. كما هدفت إلى التعرف على إجراءات إستراتيجيتيْ القراءة التبادلية والقراءة التفاعلية، وأسفرت نتائجها عن فاعلية إستراتيجية القراءة التبادلية والقراءة التفاعلية في تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. إضافة إلى أن فاعلية إستراتيجية القراءة التفاعلية أكبر من فاعلية القراءة التبادلية.

ودراسة **رغد حميد (٢٠٠٩)** التي هدفت إلى التحقق من دور النهج التفاعلي والنهج المعرفي في رفع مستوى الطلاب في الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية، والبحث عن فعالية أي من النهجين في تعزيز مستوى الطلاب في الفهم القرائي. وتبين من نتائجها تفوق الطلاب الذين يتعلمون وفقاً للنموذج تفاعلي على الطلاب المشاركين في النموذج المعرفي بشكل كبير.

ودراسة **نرمين عبد القوي (٢٠١٢)** التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض إستراتيجيات القراءة التفاعلية، والتي تشمل إستراتيجيات معرفية، وبعد معرفية على تحسين قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على بناء المعنى. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أهمية استخدام إستراتيجيات القراءة التفاعلية لمساعدة الطلاب على بناء معنى للنصوص التي يقومون بقراءتها. واحتياج المعلمين لتطبيق إستراتيجيات القراءة

التفاعلية لمساعدة الطلاب في أن يصبحوا قراء مستقلين.

ودراسة **جودت، وصالح** (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأنموذج التفاعلي على التحصيل القرائي لطلاب الصف الخامس الإعدادي، الفرع العلمي، في مادة اللغة الإنجليزية ودرجة تنمية ميولهم نحو تعلم اللغة الأجنبية. وأظهرت نتائج المجموعة التجريبية وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس الميل، والاختبار البعدي لاختبار التحصيل القرائي.

ودراسة **مزعل** (٢٠١٣) حول الوسائل الفعالة التي يمكن استخدامها لتطوير مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس العراقية. وتلخص نتائجها في أهمية القراءة المستمرة التي يتم تقييمها ومراجعتها من قبل المعلم، ولكي يصل الطالب في مهارة القراءة والاستيعاب إلى مستويات جيدة لابد أن يُدرّب ويُوجه على استخدام القراءة التفاعلية والإدراكية.

ودراسة **هبة سليمان** (٢٠١٥) التي تهدف إلى مهارات فهم النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام القراءة التفاعلية. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على القراءة التفاعلية الذي تقدمه الدراسة في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية (مهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي) لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة **صلاح الدين** (٢٠٠١) التي هدفت إلى تحديد مهارات القراءة الصامتة للدارسين في المستوى المتقدم في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ وذلك بغية بناء برنامج تنمية مهارات القراءة الصامتة التي تمثل ضعفا لدى الدارسين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة المستهدفة لدى الدارسين، وإلى اختلاف تأثير البرنامج باختلاف أعمار الدارسين وخبراتهم السابقة باللغة العربية؛ حيث أظهر الدارسون الصغار تقدما على الكبار، كذلك تقدم الدارسون غير ذوي الخبرة على ذوي الخبرة السابقة.

ودراسة **أبو الروس** (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي المتدنية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم، ودراسة فعالية البرنامج المقترح باستخدام الحاسوب في تنمية هذه المهارات. وأظهرت نتائج الدراسة

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي في جميع المهارات لصالح الاختبار البعدي.

ودراسة **عبد العظيم (٢٠١١)** التي هدفت إلى تنمية مهارات فهم المقروء لدى دراسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم. وكذلك بناء برنامج قائم على مدخل «كل اللغة» في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الدارسين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين في المستوى الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي.

منهج الدراسة:

طُبق في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي نظراً لملاءمته لإجراءات الدراسة الميدانية؛ وذلك لمعرفة تأثير المتغير المستقل (نموذج القراءة التفاعلية) على المتغير التابع (مقدار نمو مهارات الفهم القرائي). واستخدم تصميم المجموعات المتكافئة حيث قُسِّمت العينة إلى مجموعتين الأولى ضابطة، والأخرى تجريبية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع هذه الدراسة هو متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في الجامعات السعودية. أما عينة الدراسة فقد اختيرت بطريقة قصدية على المتعلمات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن؛ حيث تكونت من المتعلمات في المستوى الثالث والرابع، وبلغ عددهن ٣٢ متعلمة قسمن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، ثم اختيرت ١٦ متعلمة لكل من المجموعتين، وهذا التقسيم العشوائي يضمن تكافؤ المجموعتين نظريا، ولكن العينة تخلف منها ست متعلمات من المجموعة التجريبية واثنتين من المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي. ولذا فقد تم إلغاء نتائجهن من العينة.

أدوات الدراسة ومراحل تصميمها:

لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة الأدوات التالية:

أولا: قائمة بمهارات الفهم القرائي الملائمة لمتعلمات اللغة العربية من الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم وتم تصميمها وفقا للخطوات التالية:

١. وضع قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي وذلك بالاعتماد على عدد من الدراسات التي تناولت مهارة القراءة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي دراسة (رشدي طعيمة وأحمد أبوشنب، ١٩٨٦- سالم، ٢٠٠١- أبو الروس، ٢٠٠٩- عبدالعظيم، ٢٠١١).

٢. التحقق من صدق القائمة حيث عُرضت على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في اللغويات التطبيقية، ومناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من مدى مناسبة المهارة للمتعلمات، ومدى انتمائها للمستوى الذي صنفت فيه، إضافة لوضوح الصياغة اللغوية، وقد تم التعديل في ضوء آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم.

ثانيا: اختبار مهارات الفهم القرائي: وصُمِّم وفقا للخطوات التالية:

١- تحديد نوع الاختبار: يشمل الاختبار أسئلة موضوعية، وأسئلة ذات إجابات قصيرة؛ وذلك للحصول على إيجابيات كل نوع وتلافي العيوب في كل منها.

٢- تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس أثر التدريب على نموذج القراءة التفاعلية على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمات اللغة العربية من الناطقات بغيرها.

٣- صياغة أسئلة الاختبار: وقد أُعدت الأسئلة وفق قائمة مهارات الفهم القرائي، وتضمنت ستة نصوص قصيرة اختيرت وفق المعايير التالية:

١. محاولة اختيار نصوص من اهتمام الدارسات مع مراعاة ألا تكون ذات صبغة جدلية.

٢. البعد عن النصوص الدينية أو الموضوعات الإسلامية التي هي جزء من معرفة المتعلمة وثقافتها؛ حتى لا تجيب المتعلمة عن النص دون قراءته.

٣. اختيار نصوص ثرية بالمعلومات، وتحوي معاني ضمنية، وذلك لصياغة أسئلة حولها تقيس مستويات الفهم المتنوعة.

٤. وضع أكثر من نص في الاختبار وذلك لضمان ثباته.

تكون الاختبار في صورته المبدئية من ٣٩ فقرة.

٤- التحقق من ثبات الاختبار: لإيجاد معامل الثبات طُبِّقت أداة الدراسة على عينة الاستطلاعية مكونة من (١٠) متعلمات للغة العربية لغة ثانية، وحُسِبت معامل

(كرونباخ-ألفا) بوصفه مؤشرا للاتساق الداخلي للأداة كلها، وقد دلت النتائج على تمتع الاختبار بمعامل ثبات (٠,٨٠) ويعد معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

إجراءات تنفيذ تجربة الدراسة.

أولا: التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: حيث طُبِّق اختبار مهارات الفهم القرائي على أفراد العينة كاملة في المجموعتين في يوم الإثنين الموافق ٢٨/ ٠٦/ ١٤٣٨هـ، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تطبيقياً تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين في الاختبار القبلي والجدول رقم (١) يبين ذلك.

جدول (١)نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة Independent Samples T Test لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين في الاختبار.

المجموعة	العدد(ن)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة (α)	الدلالة
الضابطة	١٦	١٧,٦٩	٤,٨٠	٣٠	٠,٩٨	٠,٣٤	غير دالة
التجريبية	١٦	١٩,٢٥	٤,٢٣				

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين في الاختبار ليس ذو دلالة إحصائية حيث إن مستوى الدلالة لقيمة (ت) يساوي (٠,٣٤) وهي أكبر من (α = ٠,٠٥) مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

ثانيا: تدريب المجموعتين: في يوم الإثنين الموافق ١٣/ ٠٧/ ١٤٣٨هـ، لمدة ساعتين لكل مجموعة في اليوم نفسه. واستمر التدريب لمدة ثلاثة أسابيع. ومارست المجموعة الضابطة القراءة التقليدية الحرفية، في حين دُرّبت المتعلمات في المجموعة التجريبية على القراءة التفاعلية.

ثالثا: التطبيق البعدي لأدوات الدراسة: حيث طُبِّق الاختبار على أفراد المجموعتين في يوم الاثنين ٥/ ٠٨/ ١٤٣٨هـ ؛بغرض قياس أدائهن في مهارات الفهم القرائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

وللإجابة عن هذا السؤال فقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي الملائمة لمتعلمات اللغة العربية من الناطقات بغيرها في المستوى المتقدم، وتكونت في صورتها النهائية من ١٣ مهارة موزعة على أربعة مستويات على النحو التالي:

١- مستوى الفهم الحرفي:

١. تحديد الفكرة الرئيسة في النص.
٢. تحديد الفِكَر الجزئية في النص.
٣. تحديد المعنى المباشر للمفردات اللغوية.
٤. تحديد المعنى المضاد للمفردات اللغوية.
٥. تحديد معنى الكلمة من خلال السياق.

٢- مستوى الفهم الاستنتاجي:

٦. استنتاج المعاني المتضمنة في النص.
٧. استنتاج عنوان للنص.
٨. استنتاج هدف الكاتب من النص.
٩. استنتاج علاقات السبب والنتيجة.

٣- مستوى الفهم النقدي:

١٠. التمييز بين الحقيقة والرأي في النص.
١١. تكوين رأي في القضايا المطروحة.

٤- مستوى الفهم الإبداعي:

١٢. التنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة.
١٣. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشته:

استخدمت الباحثة اختبار «ت» للعينات المستقلة الذي يهتم بالمتوسطات الحسابية، ولتحديد الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستويات الاختبار منفصلة، ومجتمعة. كما في الجدول رقم (٢).

الجدول(٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

المستويات	المجموعة	العدد(ن)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولا: المستوى الحرفي.	المجموعة الضابطة	١٤	٤,٨٦	١,٦٦
	المجموعة التجريبية	١٠	٥,٠٠	١,٨٣
ثانيا: المستوى الاستنتاجي.	المجموعة الضابطة	١٤	٤,٥٧	١,٩١
	المجموعة التجريبية	١٠	٦,٢٠	١,٩٩
ثالثا: المستوى النقدي.	المجموعة الضابطة	١٤	٢,٨٦	١,٦١
	المجموعة التجريبية	١٠	٦,٣٠	١,١٦
رابعا: المستوى الإبداعي.	المجموعة الضابطة	١٤	٤,٧٩	١,٨٩
	المجموعة التجريبية	١٠	٦,١٠	١,٢٩
الكلي	المجموعة الضابطة	١٤	١٧,٠٧	٥,٤٣
	المجموعة التجريبية	١٠	٢٣,٦٠	٤,٢٧

يلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية أكبر من المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد المجموعة الضابطة في جميع المستويات. ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق حقيقة أم لا؟ استخدِم اختبار «ت» للعينات المستقلة لأن الاختبار طبق على عينتين مستقلتين كما في الجدول رقم (٣).

الجدول(٣) نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة Independent Samples T Test لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين في الاختبار البعدي.

المستويات	المجموعة	الفروق في المتوسطات	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة
أولا: المستوى الحرفي.	المجموعة الضابطة المجموعة التجريبية	-٠,١٤	٢٢	-.٢٠٠	.٨٤٤	غير دالة
ثانيا: المستوى الاستنتاجي.		-١,٦٣	٢٢	-٢,٠٢٥	.٠٥٥	غير دالة
ثالثا: المستوى النقدي.		-٣,٤٤	٢٢	-٥,٧٦٢	.٠٠٠	دالة
رابعا: المستوى الإبداعي.		-١,٣١	٢٢	-١,٩٠٢	.٠٧٠	غير دالة
الكلي		-٦,٥٣	٢٢	-٣,١٦١	.٠٠٥	دالة

يتضح من نتائج هذا الاختبار أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (α = ٠,٠٥) للمستوى النقدي وللمستويات مجتمعة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين في الاختبار البعدي للمستوى النقدي وللمستويات مجتمعة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

مما سبق عرضه من نتائج تبين تفوق المتعلمات في المجموعة التجريبية اللاتي تم تدريبهن على نموذج القراءة التفاعلية على زميلاتهن في المجموعة الضابطة اللاتي كن يمارسن النموذج الحرفي في القراءة، وذلك في اختبار مهارات الفهم القرائي البعدي في جميع مستويات الفهم القرائي. وتعزو الباحثة السبب إلى مشاركة المتعلمات الفعالة في أثناء التدريب؛ ويدل ذلك على استجابتهن الإيجابية لنموذج القراءة التفاعلية واستخدامهن لإستراتيجيات ها في أثناء القراءة، حيث قُدم في أثناء التدريب العديد

من الأنشطة التي عززت من مستويات الفهم القرائي وقد كانت في ثلاث مراحل، الأولى ما قبل القراءة، ومرحلة التفاعل في أثناء القراءة، وأخيرا مرحلة ما بعد القراءة، أما بالنسبة للمتعلمات في المجموعة الضابطة فلم يتحقق نمو لمهارات الفهم القرائي لديهن في جميع المستويات نظرا لاستمرار المتعلمات في ممارسة القراءة الحرفية وهي النمط التقليدي الذي يعتمد على النص. وقد لاحظت الباحثة ذلك في أثناء التدريب، وفي أثناء الاختبار حيث كانت بعض المتعلمات في المجموعة الضابطة يتساءلن عن عدم وجود الإجابة في النص دون استخدام الإستراتيجيات المساعدة على الفهم؛ وبالتالي يمكن أن تستنتج الباحثة أن القراءة الحرفية تؤدي لعدم نمو مهارات الفهم القرائي.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الحرفي بأن هذه النتيجة قد تبدو طبيعية؛ لأن المتعلمات في المجموعة الضابطة كن يعتمدن على النموذج الحرفي الذي يعزز بشكل مباشر من مهارات الفهم الحرفي، ومن ثم فلا غرابة من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص مهارات الفهم الحرفي.كما يمكننا القول إن هذه النتيجة تتفق مع افتراض ستانوفيتش في نموذجه للقراءة التفاعلية التي أشار فيها إلى أن القوة في أي نموذج (سواء كان تنازليا أم تصاعديا) تعوض الضعف في النموذج الآخر حيث يقول إن هناك مشاكل سواء في النماذج التصاعدية أو التنازلية ويمكن التقليل منها مع النموذج التعويضي التفاعلي (, 1989,26مذكور في Barnett). ومما لا شك فيه أن نموذج القراءة الحرفي يعتمد بشكل كبير على المهارات المباشرة الحرفية بينما يعتمد النموذج التفاعلي بشكل أكبر على المهارات غير المباشرة كالنقدية والإبداعية. أما عن تضمين الدراسة للمستوى الحرفي لكلا المجموعتين فلأن النموذج التفاعلي يعمل بشكل تكاملي(من الأعلى إلى الأسفل ومن الأسفل إلى الأعلى)؛ لذا لا يمكن إغفال النموذج الحرفي في تعزيز المهارات للمستويات الدنيا.

أما بالنسبة لعدم وجود فروق في مهارات الفهم الاستنتاجي والإبداعي فترى الباحثة أنه ينبغي أخذ هذه النتيجة بحذر وذلك وجود عوامل مؤثرة منها صغر حجم العينة مما يشير إلى أن النتائج التي توصلت إليها ربما تكون مؤقتة ومرتبطة بزمن إجراء الدراسة، وأن تطبيقها على عينات أكبر قد يظهر النتائج بشكل أوضح. ورغم أن النتائج لم تكن ذات دلالة إحصائية إلا أنه قد ظهر تحسن في أداء المتعلمات في المجموعة التجريبية مقارنة

بأداء المجموعة الضابطة. كما قد يعود السبب بالنسبة للمستوى الإبداعي إلى أنه يتطلب قدرا من المهارات العقلية، وكذلك قدرا من المهارات اللغوية التي تعاني الطالبات فيها قصورا. أما عن مهارات الفهم النقدي التي تمكنت منها المجموعة التجريبية فتعتقد الباحثة أنها نتيجة لممارستهن القراءة التفاعلية مما كان له الأثر الإيجابي في دعمها حيث أتيحت للمتعلمات فرصة التعبير بحرية عن آرائهن، والتمييز بين الحقائق والآراء في النص؛ ولهذا ترى الباحثة أن تفوق المتعلمات قد يرجع لما تتميز به القراءة التفاعلية من كونها عملية تسير باتجاهين من القارئ إلى النص، والعكس أيضا، وهذه الميزة قد تكون مفقودة في النموذج الحرفي الذي يعتمد على المعاني السطحية المباشرة في النص، ويهمل شخصية القارئ وخلفيته المعرفية.

وعلى الرغم من وجود هذه الفروق إلا أن الباحثة قد لاحظت وجود ضعف بشكل عام في مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمات عن المستوى المأمول؛ ولذا فإن الباحثة تتفق مع أكد عليه كل من (صلاح الدين ٢٠٠١، وأبو الروس ٢٠٠٩) من وجود ضعف لدى متعلمي اللغة العربية في المستويات المتقدمة في مهارات الفهم القرائي. وتعتقد رغد حميد (٢٠٠٩) أن مهارات القراءة من أسفل إلى أعلى ومن أعلى إلى أسفل يمكنها التطور على المدى الطويل، وذلك من خلال القراءة واسعة النطاق؛ لأن القراءة في الفصول الدراسية قد تُكسب المتعلم الطريقة فقط، ولكنها لا يمكن أن تحل محل الفعل نفسه؛ فالناس يتعلمون من خلال القراءة وليس من خلال التمارين. ولهذا تظن الباحثة أن حصول المتعلمات على المزيد من التدريب ربما سيؤدي لنتائج أفضل ويجعل المتعلمات يمارسن القراءة التفاعلية بشكل تلقائي، وغير موجه.

ثانيا: الإجابة عن السؤال الثالث، ومناقشته:

استخدمت الباحثة اختبار «ت» للعينات المرتبطة؛ لأن الاختبار طُبق على نفس العينة، ولتحديد الفروق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الاختبار منفصلة، ومجتمعة. كما في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المستويات	الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولا: المستوى الحرفي.	القبلي	٥,٧٠	١,٤٢
	البعدي	٥,٠٠	١,٨٣
ثانيا: المستوى الاستنتاجي.	القبلي	٥,٣٠	١,١٦
	البعدي	٦,٢٠	١,٩٩
ثالثا: المستوى النقدي.	القبلي	٤,٦٠	١,٥٨
	البعدي	٦,٣٠	١,١٦
رابعا: المستوى الإبداعي.	القبلي	٥,١٠	١,٦٠
	البعدي	٦,١٠	١,٢٩
الكلي	القبلي	٢٠,٧٠	٢,١٦
	البعدي	٢٣,٦٠	٤,٢٧

يتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي لاستجاباتهم في الاختبار القبلي في جميع المستويات باستثناء المستوى الحرفي. ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق حقيقة أم لا؟ استُخدِم اختبار «ت» للعينات المرتبطة، لأن الاختبار طبق على نفس العينة كما في الجدول رقم (٥).

الجدول(٥) نتائج اختبار "ت" نتائج للعينات المرتبطة في المجموعة التجريبية بين الأدائين القبلي والبعدي

المستويات	الفرق في المتوسط الحسابي	الفرق في الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة(α)	الدلالة الإحصائية
أولا: المستوى الحرفي.	.٧٠	١,٩٥	١,١٤	٩	.٢٨٥	غير دالة
ثانيا: المستوى الاستنتاجي	-.٩٠	١,٦٠	-١,٧٩	٩	.١٠٨	غير دالة
ثالثا: المستوى النقدي	-١,٧٠	١,١٦	-٤,٦٤	٩	.٠٠١	دالة
رابعا: المستوى الإبداعي.	-١,٠٠	١,٨٩	-١,٦٨	٩	.١٢٨	غير دالة
الكلي	-٢,٩٠	٣,٩٦	-٢,٣٢	٩	.٠٤٦	دالة

يتضح من بيانات الجدول السابق أن مستوى الدلالة لقيمة «ت» أقل من مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) للمستوى النقدي وللمستويات مجتمعة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الأداء البعدي؛ لأن المتوسط الحسابي له أكبر في المستوى النقدي وكذلك الحال بالنسبة للمستويات مجتمعة.

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الدلالة لقيمة «ت» أقل من مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) لجميع المهارات مجتمعة؛ وتدل هذه النتيجة على أن المتعلمات في المجموعة التجريبية قد ظهر لديهن تحسنا في مهارات الفهم القرائي لجميع المستويات (الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، الإبداعي)، وهذا التحسن ظهر في الاختبار البعدي، ولذلك تعزوه الباحثة إلى أثر التدريب على نموذج القراءة التفاعلية نظرا لأنها عملية نشطة

ومستمرة تبدأ بتهيئة القارئ لقراءة النص، واستثارة الأسئلة حول النص وفرض التوقعات كمرحلة أولى، ثم مرحلة التفاعل مع النص والتأكد من صواب التوقعات، وأخيرا إجراء مناقشة حول الموضوع. بالإضافة إلى أنها تتيح للقارئ مهارات التعامل مع النص وفق رؤيته الخاصة إذ يقوم في أثناء القراءة بتنشيط خبراته السابقة وربطها بالمعارف في النص. وتساعده على القراءة الانتقائية وسرعة الاستيعاب.

ويمكن النظر إلى عدم وجود فرق ذو دلالة في المستوى الحرفي لدى المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي مقارنة بالقبلي بأنه نتيجة قد لا تكون مستغربة؛ لأن القراءة التي تمارسها المتعلمات قبل التدريب كانت تركز على الفهم الحرفي؛ ولذا فإن مهارات المتعلمات في المستوى الحرفي لم يكن الفرق فيها دالا؛ إذ يمكن أن تستنتج الباحثة أن هذا المستوى لم يتأثر سلبا ولا إيجابا.

أما بالنسبة إلى عدم نمو مهارات الفهم الاستنتاجي والإبداعي. فترى الباحثة أن ذلك قد يعود إلى أن المتعلمات في العينة من الجنسيات الإفريقية وأيضا الفلبين، وسبق أن تلقين تعليمهن للغة العربية في مدارس بدائية بأساليب تركز على القراءة الجهرية وصحة نطق الأصوات، ويهتم التعليم بالحفظ والاستظهار أكثر من الفهم والإبداع في ظل الظروف المادية والمعيشية المتواضعة، وذلك من خلال مناقشة معهن حول نص بعنوان» مشكلة التعليم لدى الأقليات المسلمة» ولهذا تعتقد الباحثة أن معظم المتعلمات يمارسن القراءة بأسلوب حرفي ويواجهن صعوبة في التخلي عنه بشكل تام. إضافة إلى أن السبب في تقدم المتعلمات في المستوى النقدي أعلى من الاستنتاجي رغم وقوعه في مستوى أعلى منه يحتمل أن يعود لسهولة المهارة المصنفة تحت المستوى النقدي بالنسبة لهن، أو لامتلاكهن لسمات شخصية تساعد في تحقيق مستوى أعلى من الاتقان للمهارة. كما أن هذه النتيجة تقود الباحثة إلى القول بأنه ليس بالضرورة أن يمتلك القارئ جميع مهارات المستوى الحرفي ثم بعد ذلك يتدرج ويتقن مهارات المستوى الاستنتاجي وهكذا، حيث تؤثر الإستراتيجيات المستخدمة في القراءة والفروق الفردية، على تعزيز ونمو مهارات مستوى معين دون الآخر.

أما بالنسبة للفرق الدال للمستوى النقدي فيمكن إرجاعه إلى أثر التدريب على القراءة التفاعلية فقد تضمن على إجراءات تعزز من القراءة النقدية، وتتيح الفرصة

للمتعلمات لإبداء آرائهن وبالتالي ارتفاع ثقة المتعلمات بأنفسهن وقربهن من النص، وشعورهن بأهمية الإدلاء بآرائهن والتفاعل مع النص المقروء، كما أن طبيعة الموضوعات المنتقاة في أثناء التدريب أدت إلى إبداء الكثير من المناقشات، وبالتالي ساعدت في نمو مهارات التفكير الناقد.

توصيات الدراسة:

انطلاقا مما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصي الباحثة بما يلي:

١- إعادة النظر في نصوص كتب القراءة المقررة على متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها لتكون مبنية وفق معايير تبعد المتعلمين عن ممارسة الأسلوب الحرفي وتساعدهم على القراءة التفاعلية.

٢- عقد دورات للمعلمين والمعلمات في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى للتعريف بنماذج القراءة (الحرفية، والكلية، والتفاعلية) وإجراءاتها.

٣- الاهتمام بأسئلة اختبار مهارة القراءة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لتشمل جميع مستويات الفهم القرائي، وعدم الاقتصار على أسئلة المستويين الحرفي والاستنتاجي.

٤- استخدام إستراتيجيات تساعد على تفعيل نموذج القراءة التفاعلية داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

٥- تدريب المتعلمين والمتعلمات على نموذج القراءة التفاعلية في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء دراسة تبين مدى إدراك معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعلماتها لنماذج القراءة (الحرفية والكلية والتفاعلية).

٢. تقويم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء تحقيق نصوص القراءة لنموذج القراءة التفاعلية.

٣. إجراء دراسة تبين تأثير الثقافة على اختيار نموذج القراءة بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٤. إجراء دراسة تكشف عن نماذج القراءة التي يمارسها متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
٥. تقويم أسئلة نصوص القراءة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء تنوع المهارات في مستويات الفهم القرائي المناسبة لكل مستوى لغوي.
٦. برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها قائم على تفعيل نموذج القراءة التفاعلية.

المصادر والمراجع:

أولاً : المراجع العربية :

- أبو الروس، عادل منير إسماعيل (٢٠٠٩) برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في ضوء اهتمامات دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى وفعاليته في تنمية مهارات الفهم القرائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر-كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس.

- حسن، عمرو عيسى محمد عيسى (٢٠٠٨) تنمية مهارات القراءة الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام إستراتيجيتي القراءة التبادلية والقراءة التفاعلية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس -كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس.

- حميد، رغد عبدالقادر (٢٠٠٩) تأثير الطريقة التفاعلية في فهم القراءة لدى الطلاب. مجلة أبحاث ميسان، جامعة ميسان-كلية التربية. المجلد ٦، العدد ١٢(ص٣٠٩-٣٤٠).

- زهران، حامد عبدالسلام، ورشدي طعيمة (٢٠٠٧) المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، ومهاراتها، تدريسها، وتقويمها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- سالم، محمد صلاح الدين (٢٠٠١) تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قناة السويس- كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس.

- سليمان، هبة أبو السعود عبده (٢٠١٥) استخدام القراءة التفاعلية في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس- كلية التربية- قسم المناهج وطرق التدريس.

- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤) المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد القوي، نرمين عطيه (٢٠١٢) فاعلية استخدام إستراتيجيات القراءة التفاعلية في تنمية قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على بناء المعنى باللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس – كلية التربية– قسم المناهج وطرق التدريس.

- عبد العظيم، عبد العظيم صبري (٢٠١١) برنامج قائم على مدخل «كل اللغة «في تنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر، العدد ١٧١، ص ٩١- ٥٦.

- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٦) علم اللغة النفسي. ط١. الرياض: عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- مزعل، أحمد حمو (٢٠١٣) أهمية القراءة التفاعلية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المراحل الثانوية في المدارس العراقية وسبل تطويرها. كلية اللغات_ قسم اللغة الإنجليزية، مجلة جامعة المدينة العالمية لعلوم اللغة، ماليزيا. المجلد ١ الرقم

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Barnett, M. 1989. More than meets the eye foreign language reading: theory and practice. " Englewood Cliffs, New Jersey: Center for Applied Linguistics

- Louise، Gomez Mary & Smith Richard j. Building. 2006. Interactive reading And writing curricula، Clearing House، Feb 91، Vol 64، Issue 3.

- Rahim، Abbas Jawdat، Firas Muayyad Salih .2012. The Effect of Using the Interactive Model on the Reading Comprehension of Fifth-

Scientific-Secondary-School Pupils in English and Developing their Interest Towards it. JOURNAL OF EDUCATION AND SCIENCE. Vol 19 Issue: 64 Pages: 10-33- Mosul University.

- Yan، Dong.1999. Application of the Interactive Approach to the Teaching of English Reading in College. Shanxi Heavy Machinery Institute, تاريخ زيارة الصفحة ٣١-مايو-٢٠١٥.

الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية والناطقات بها في المرحلة الجامعية

دراسة مقارنة

د. هند بنت شارع القحطاني

مدرس اللغة بمعهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على الكفاية المعجمية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية الملتحقات بالدراسة الأكاديمية في المرحلة الجامعية في ضوء المدخل المعجمي في تعليم اللغة، وإلى مقارنة الكفاية المعجمية لمتعلمات اللغة العربية بالكفاية المعجمية للناطقات بها. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي وصف الظاهرة اللغوية موضوع الدراسة وصفاً كمياً ونوعياً، واتخذ هذا المنهج من المدونات الحاسوبية وأساليب تحليل المحتوى أدواتٍ لإجراء المقارنة بين الناطقات بغير العربية والناطقات بها. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق في مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية البسيطة في المهمات الشفهية والكتابية لصالح عينة الناطقات بالعربية، ووجود فروق في مستويات الكفاية في بعض الوحدات المعجمية المركبة، وكذلك بعض المهارات المعجمية في نصوص المهمات الشفهية والكتابية، لصالح عينة الناطقات بغير العربية. وأوصت الدراسة بضرورة تحديث محتوى المواد التعليمية في قوالب حقيقية غير مصنوعة ومنبثقة من مبادئ المدخل المعجمي؛ حسب حاجات متعلمات اللغة العربية لغة ثانية؛ وحسب مستجدات الحياة.

مقدمة

بُنيَت المواد التعليمية في كثير من مُقرّرات تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً على المفرَدات المعجَميةِ vocabularies أساساً للمادة اللغوية، وعلى القواعدِ النحوية والصرفية أساساً لتنظيم هذه المواد وعرضها وطريقة تدريسها؛ سواء في الحوارات والنصوص، أو في التدريبات، أو في التقييم. وقد لوحظ أن كثيراً من متعلمي اللغة العربية المتخرجين في هذه البرامج غير قادرين على استعمال اللغة العربية في التواصل مع الناس بشكل طبَعي؛ فيلجؤون حينئذٍ إلى استعمال الكلمات استعمالاً غير مناسب سياقياً، ولا مقبولاً اجتماعياً. وحين يلتحق هؤلاء المتعلمون من طلاب وطالبات بالمرحلة الجامعية الأكاديمية، يواجه كثير منهم مشكلات في فهم اللغة العربية واستعمالها في قاعات الدروس الموجهة إلى الناطقين باللغة العربية، خاصة في السنة الدراسية الأولى، وهي لغة تتسم موادها بالطبَعية والأصالة Authentic materials، خلافاً لما اعتادوا عليه في برنامج تعلم اللغة المبنية بالأسلوب المشار إليه، من مواد مصنوعة Artificial materials، بلغة سهلة موجهة إليهم خاصة. وبعبارة أخرى، فإن هؤلاء يتخرجون في برنامج تعلم اللغة ولديهم حصيلة من المفردات المعجمية، ومعرفة نظرية بالقواعد النحوية والصرفية، لكن تنقصهم الكفاية المعجمية lexical competence في فهم اللغة واستعمالها بشكل طبَعي سليم، وفي المعاني والسياقات التي يستعملها الناطقون باللغة العربية (العصيلي، ٢٠٠٦، صفحة ٢).

مشكلة الدراسة

بالنظر إلى بعض مخرجات معاهد تعليم اللغة العربية لغة الثانية، وبالأخص عند انخراط تلك المخرجات في المجتمع الأكاديمي في الجامعة؛ تظهر مشكلات التواصل باللغة الهدف، وفي القدرة على التعبير بها في المواقف التي يحتاج أن يتواصل فيها باللغة الهدف، وقد يواجه متعلم اللغة مواقف مختلفة من الصعوبة والإحباط أثناء إكمال رحلته العلمية.

فروض الدراسة

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات **المعجمية البسيطة** والوحدات **المعجمية المركبة** في النصوص المحكية والمكتوبة لصالح عينة الناطقات باللغة العربية.

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في **المهارات المعجمية** في النصوص المحكية والمكتوبة وفروق في **الطلاقة اللغوية** لصالح عينة الناطقات باللغة العربية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الكفاية المعجمية بمفهومها الشامل الذي لا يقتصر على المفردات المعجمية، بل يشمل جميع الوحدات المعجمية في تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً. وتعتمد هذه الدراسة على المدخل أو المذهب المعجمي في تعليم اللغات الأجنبية، وهو مدخل لغوي تطبيقي، انبثق من النظرية اللغوية الاجتماعية لدى جون فيرث ومايكل هاليدي وديل هايمز، في النظر إلى طبيعة اللغة، وتطبيقاتها في تفسير اكتساب اللغة الثانية، وكذلك في طرائق تعلمها وتعليمها كما هي عند ميشيل لويس Michael Lewis وغيره. وتسهم هذه الدراسة في سد الفجوة المعجمية بين متعلمي اللغة العربية والناطقين بها في إعداد المواد التعليمية، وأساليب التدريس، والاختبارات اللغوية والتقييم، وغير ذلك ممّا يقدم لمتعلمي اللغة العربية في مرحلة الإعداد اللغوي.

أهداف الدراسة:

١- التعرف على الكفاية المعجمية لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية الملتحقات بالدراسة الأكاديمية في المرحلة الجامعية في ضوء المدخل المعجمي في تعليم اللغة.

٢- مقارنة الكفاية المعجمية لمتعلمات اللغة العربية بالكفاية المعجمية للناطقات بها، والتعرُّف على أبرز جوانب الاختلاف في مستوى الكفاية المعجمية لدى متعلّمات اللغة العربية الناطقات بغيرها.

مصطلحات الدراسة

الكفاية المعجمية:

الكفاية المعجمية نوع من أنواع الكفاية اللغوية، يُقصَد بها قُدرَة متعلّم اللغة على فهم وحداتها المعجمية واستعمالها بدرجة عالية تقترب من قُدرَة الناطقين بها. لا تقتصر هذه الكفاية على المفردات المعجمية vocabularies، وإنما تشمل أيضاً، الكلمات المركّبة، والتّعبيرات الاصطلاحية، والعبارات الجاهزة أو المسكوكة، والمتصاحبات اللفظية، ودلالات كلّ نوع منها، وتنويع هذه الدّلالات بحسب السّياق والمقام (العصيلي، المعجم الموسوعي للسانيات التطبيقية، قيد النشر)، إذن هي مجموعة من العناصر المعجمية ذات المحددات الخاصة المترابطة، والمتماسكة بمهارات معجمية خاصة.

الكثافة المعجمية:

من تعريفات مفهوم الكثافة المعجمية أنها نسبة كلمات المحتوى إلى مجموع الكلمات الجارية في النص. ومنها ما يخصصها في إحصائيات المدونات الأساسية فهي عملية خاصة تعنى بنسبة الكلمة النوعية إلى الكلمة الفعلية type-token ration حيث كل كلمة نوعية هي شكل معين فريد من أشكال الكلمة، ويمكن أن تدلنا على مدى ضخامة مجموعة المفردات اللغوية المستخدمة في النص. ونحدد نسبة الكلمة النوعية إلى الكلمة الفعلية عن طريق قسمة عدد الكلمات النوعية في المدونة على عدد الكلمات الفعلية بالنسبة المئوية (مكانري، ٢٠١٦، صفحة ٩٦). وتحدد تعريف الكثافة المعجمية في هذه الدراسة في نوعين:

- كثافة معجمية خاصة بالوحدات المعجمية البسيطة[١]، وهي نسبة الوحدات النوعية[٢]

١- وهي الصنف المعروف المألوف في المعاجم، وهو الأساس الذي تحويه جميع المعاجم اللغوية، وتشكل غالبية المواد المعجمية في أي لغة من اللغات، وتطغى على الأصناف الأخرى وإن كانت الأخيرة أحدث منها وأقوى فاعليَّة في التعلّم والاستعمال. وكل كلمة بذاتها تحمل معنى أو عدة معان تختلف حسب السياق الذي وردت فيه، غير أن ما يميِّز مفهوم الكلمات المفردة عن غيرها في المذهب المعجمي هو عموم معناها أو عدم تحديد معناها ما لم ترتبط بسياق معين أو بمقام محدد. وتنقسم إلى كلمات وظيفية وكلمات محتوى، ينظر (العصيلي، ٢٠٠٦، صفحة ١٤).

٢- الكلمة النوعية type هي الكلمة المجردة من الزوائد الصرفية كعلامات الجمع أو التثنية أو الدلالة على الزمن في الأفعال، وهو للاسم الكلمة في حالة المفرد (وجمع التكسير، أحياناً)، مثل كاتب، مكتوب، وللفعل صيغته في الماضي للمفرد المذكر/ مثل: كتب، قال، وهو ما نجده في مداخل المعاجم المرتبة حسب الكلمات أو النطق.

إلى الوحدات الفعلية[1] في النص.

- كثافة معجمية خاصة بالوحدات المعجمية المركبة[2]، وهي نسبة تكرار الوحدة المعجمية المركبة إلى عدد الكلمات الجارية في النص.

المدخل المعجمي:

ينبثق مصطلح المدخل المعجمي في اللغويات التطبيقية من مجال طرائق تعليم اللغات الأجنبية وفلسفاتها؛ لذا وجب التفريق بين بعض المفاهيم الجوهرية في فلسفة تدريس اللغة على مستوى النظرية والمبادئ وبين مجموعة إجراءات تعليم اللغة المشتقة منها. وفي سبيل توضيح هذه المفاهيم عند البحث في طرائق تدريس اللغات كثيراً ما تتداخل مصطلحات ثلاثة رئيسة؛ وهي المذهب والطريقة[3] والأسلوب[4]. ويشير **المذهب أو المنهج أو المدخل** Approach إلى ركنين أساسيين هما: نظرية اللغة ووصفها ونظرية تعلم اللغة وتعليمها، وقد اختار جاك ريتشارد وزميلاه، في معجمهم اللغوي التطبيقي التعريف للمذهب بأنه: « اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها أو إلى تعليمها وتعلمها، اتجاهاً يغير من طريقة التدريس » (العصيلي، ٢٠٠٢، صفحة ٢٠)، وبالإمكان تعريف **المذهب المعجمي** بأنه: منهج أو أسلوب في تعليم اللغة يعتمد على الوحدات المعجمية lexical units بجميع أنواعها أساساً للمواد اللغوية، عِوَضاً عن جعل المفردات المعجمية vocabularies أساساً لاختيار المادة اللغوية، أو القواعد أساساً للتنظيم والعرض وطريقة التدريس (العصيلي، ٢٠٠٦، صفحة ٩).

١- الكلمة الفعلية / النصية token: وهي الكلمة كما ترد في النص بصور مختلفة (مثلاً: الفعل بتصريفاته المختلفة: كتب، كتبنا، كتبا، انكتب، يكتبون... أو الاسم في صيغة المفرد والمثنى والجمع: تلميذ، تلميذان، تلاميذ) ويستعمل المصطلح أحيانا ليعني الكلمة الحاسوبية إن كانت لغوية. ينظر (صالح، ٢٠١٥، صفحة ٥١).

٢- الوحدات المعجمية المركبة: الوحدات المكونة من أكثر من كلمة، وتشمل جميع الوحدات المعجمية غير الكلمات المفردة؛ كالمتصاحبات اللفظية، والعبارات المسكوكة، والتعبيرات الاصطلاحية، وهي كل الكتل المعجمية التي اختلفت عن الوحدات المعجمية البسيطة (العصيلي، ٢٠٠٦، الصفحات ٧-١٤).

٣- خطة شاملة؛ يُستعان بها في تحقيق الهدف التربوي المنشود وتتطلب عددًا من الخطوات والإجراءات والأساليب والأنشطة في داخل الفصل وخارجه، وترتبط بطريقة إعداد المنهج، وتأليف الكتاب المقرر، واختيار موضوعاته وتنظيمها، ووسائل التقويم، وتقنيات التعليم، والتعليمات التي يشتمل عليها دليل المعلم. ومن الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: طريقة القواعد والترجمة والطريقة السمعية الشفهية وغيرها (العصيلي، ٢٠٠٢، صفحة ٢٣).

٤- الإجراءات التنفيذية التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو أسلوب يعد جزءاً من الطريقة أو مرحلة من مراحلها، وقد يتشكل هو وغيره من الأساليب والأنشطة في مجموعها طريقة التدريس (العصيلي، ٢٠٠٢، صفحة ٢٣).

الناطقات بغير اللغة العربية:

الناطق بغير اللغة العربية مصطلح يقابل في اللغة الإنجليزية Non-native speaker، ويقصد به ناطق غير أصيل؛ شخص يتكلم لغةً ما بصفتها لغة ثانية أو لغة أجنبية، لا بصفتها لغته الأم (الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، ١٩٨٦، صفحة ٨٣)، يقصد به في هذه الدراسة الطالبات الناطقات بغير اللغة العربية اللاتي تعلمن اللغة العربية في المعاهد الجامعية في جامعات المملكة العربية السعودية، وتأهلن للالتحاق بالجامعة للدراسة في مرحلة البكالوريوس، وهن في هذه الدراسة مجتمع الدراسة.

الناطقات باللغة:

الناطق باللغة مصطلح لغوي تطبيقي يقابل في اللغة الإنجليزية native speaker، ويقصد به ناطق أصيل؛ شخص يتكلم لغته الأم (الخولي، ١٩٨٦، صفحة ٨١) وهذا المصطلح في هذه الدراسة يقصد الطالبات الناطقات باللغة العربية، الملتحقات بالدراسة الجامعية، وهن في هذه الدراسة المجتمع المرجعي للدراسة لإجراء المقارنة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: درست هذه الدراسة نصوص الطالبات المنجزة في أدائهن للمهمات اللغوية الشفهية والكتابية في ثمانية عشر عنواناً مقترحاً لموضوعات خارج مفردات مناهجهن الصفية.

الحدود الزمانية: ثمانية أسابيع من منتصف شهر جمادى الآخرة إلى منتصف شهر شعبان من الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٨هـ.

الحدود المكانية: في المملكة العربية السعودية، جامعات مدينة الرياض (جامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة) معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الدراسات السابقة:

أجريت عدد من الدراسات في حقل تعليم اللغات عامةً في ضوء الكفاية المعجمية، ومن هذه الدراسات:

دارسة قام بها حداد (١٩٨٨) واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وتوصّل إلى أنّ مستوى الكفاية المعجمية عند الطلاب منخفض جداً، وأنّ

مستوى طلاب وطالبات الفرع العلمي أفضل من مستوى طلاب وطالبات الفرع الأدبي، وأنّ مستوى الكفاية المعجميّة عند الإناث أفضل منها عند الذكور. ثم جاءت دراسة أجراها زغبوش (٢٠٠٥) وهدفت إلى تحديد أهمية المعجم الذهني لدى المتعلم، ضمن مراحل اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها، واستخلاص أهمّ تجلياته في تطوير المهمات التعليمية التعلمية؛ وقد اتّبع للكشف عن ذلك منهجيّةً تحليليّة تتأسّس على دراسة هذه الإشكالية، وتوصّل إلى أنّه من الأجدى وضع برامج تعليمية لتطوير مهارات وإستراتيجيات التعلم الذاتي عوض العمل على حشو الذاكرة بالمعلومات المتباعدة المضامين والمشتتة الأهداف. وفي دراسة قام بها العصيلي، (٢٠٠٦) حيث تعدُّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة حول المذهب المعجمي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم صورة شاملة لمبادئ المدخل المعجمي في تعليم اللغات، وصور تطبيقه في تعليم اللغة العربية لغة ثانية. ثم هدفت دراسة إيميليا (Amelia 2012) إلى توضيح الأسس النظرية للمدخل المعجمي بناءً على أفكار المؤسس اللغوي ميشيل لويس، وفي ضوء ذلك، يقدم المدخل المعجمي على أنَّه بديل مهم للطرق التقليدية المستخدمة في تدريس اللغات. وأتت دراسة قامت بها دينا عبد السلام (٢٠١٥) وذكرت أنَّ الكفاية المتعلقة باستخدام المتصاحبات اللفظية تسهم في تطوير معرفة المفردات وإتقان اللغة نتيجة لذلك، حيث تناولت دراستها الكفاية المتعلقة باستخدام المتصاحبات اللفظية لدى طلاب البكالوريوس العرب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وركزت دراسة صلحي (٢٠١٥) على الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية وطلابها على حد سواء في استخدام المتصاحبات اللفظية Collocations، وهدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات الرئيسية التي تواجه الطلاب في استخدام المتصاحبات اللفظية Collocations. وقد أكدت عديد من الدراسات الأجنبية دور المذهب المعجمي في اكتساب اللغة، واكتساب الكفاية المعجمية بطريقة تعالج اضطرابات التواصل التي تحدث لدى متعلم اللغة العربية لغة ثانية بعد تخرجه من مرحلة الدبلوم اللغوي، وانخراطه في المجتمع الأكاديمي في دراسته للمرحلة الجامعية؛ لذا عزمت الباحثة على دراسة عينة من متعلمات اللغة العربية لغةً ثانيةً؛ لوصف كفاياتهن المعجمية فيها، مقارنة بكفايات الناطقات بها، والوقوف على أسباب ما بين المجموعتين من خلاف.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع هذه الدراسة يمثل شريحتين من طالبات الجامعات في برامج السنة التحضيرية، الشريحة الأولى: هن متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها المتخرجات في دبلوم الكفاية اللغوية، والشريحة الثانية: تشمل جميع الطالبات العربيات الحاصلات على شهادة الثانوية العامة، والملتحقات ببرامج السنة التحضيرية. أما عينة الدراسة فكانت العينة الأولى: أساسية لإنشاء المدونة الحاسوبية تكونت من (٢٩) طالبة ناطقة بغير اللغة العربية، و(٢١) طالبة ناطقة باللغة العربية، من جامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة. والعينة الثانية: انتقائية مقصودة من العينات المذكورة أعلاه متكونة من قسمين: عشر ناطقات بالعربية، وعشر متعلمات لغة عربية ناطقات بغيرها، حسب تصنيفات البيانات النوعية المستقاة من أداة المقابلة؛ لإجراء الدراسة المقارنة.

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمقارنة لغة الناطقات بغير اللغة العربية بلغة الناطقات بها، بالاستعانة بإنشاء **مدونة حاسوبية** حسب تصميم البحوث اللسانية الحديثة، وجمع بيانات الدراسة وتصنيفها في المدونة الحاسوبية؛ (Corpus Linguistics) وهذه المنهجية في هذه الدراسة جاءت بوصفها بحثا موجها (صالح، ٢٠١٥، صفحة ٢٢) بالمدونات اللغوية لنصوص الناطقات بغير اللغة العربية والناطقات بها لدراسة الكفاية المعجمية في هذه النصوص والاستفادة من هذه المدونة للتعرف على نسب تكرار الوحدات المعجمية.

أدوات الدراسة ومراحل تصميمها

ترتكز هذه الدراسة على أساليب تحليل المحتوى كما ذُكر سابقاً، في نصوص مفرغة من أوعية المهارات اللغوية الشفهية والكتابية المجموعة من عينات البحث، ثم تحويلها إلى صيغة نصية (text)، ثم ترتيب الملفات في تصنيفات تساعد على دقة التحليل اللغوي الآلي واليدوي، واتخذت لهذه المدونة معايير محددة في تصميمها.

معايير تصميم المدونة:

لغة المدونة: اللغة العربية (فصحى معاصرة من فئة ناطقة بغير العربية وفئة ناطقة بها)

طبيعة النصوص: نصوص مكتوبة (لمهمات مكتوبة ومنطوقة مفرغة في ملفات مناسبة للتحليل الآلي)، وتاريخ النصوص: ٢٠١٧م، والمنطقة الجغرافية: المملكة العربية السعودية – الرياض، والوعاء: مهمات لغوية (مطلوبة من طالبات جامعيات)، والمجال: مجالات اجتماعية وأكاديمية وشخصية، وحجم العينة: النص كاملاً، وجنس الكاتب: إناث (طالبات جامعة الملك سعود، وطالبات جامعة الأميرة نورة)، وحجم المدونة: ١٠٦٧٤٩ كلمة، هدف التصميم والإنشاء: تحليل لغوي معجمي لكفاية المبحوثات المعجمية. وجاءت أقسام المدونة[١] وبلغت حصيلتها حسب الجدول الآتي:

الجدول (١) أقسام مدونة بيانات الدراسة

المصدر	عدد النصوص	عدد الكلمات الكلي	عدد الكلمات من غير تكرار	متوسط طول النص
NNs-Wt	١١٦ نص	٢١٩٣٦	٥٩٩٤	١٩٠
NNs-St	١١٦ نص	٣٥٧٥٩	٦٧٣٢	٣٠٩
Ns-Wt	٨٥ نص	١٥٦٢٥	٥٣٦١	١٨٤
Ns-St	٨٤ نص	٣٣٤٢٩	٨٢٥٥	٣٩٨
كامل المدونة	٤٠١ نص	١٠٦٧٤٩	٢٦٣٤٢	٢٧١

وكما يلاحظ في الجدول السابق، يوجد تفاوت بين عدد نصوص العينتين حيث بلغت نصوص المهمات اللغوية لعينة الناطقات بالعربية حوالي ٤٢٪[٢]، وبلغت نصوص المهمات اللغوية لعينة الناطقات بغير العربية حولي ٥٨٪؛ للأسباب المذكورة في تصميم هذا البحث.

١- رُمزت أقسام المدونة بالاختصارات التالية:
- NNS-Wt اختصاراً للرمز Non native speaker-Written texts / الناطق بغير اللغة- نصوص مكتوبة.
- NNS-St اختصاراً للرمز Non native speaker-Spoken texts / الناطق بغير اللغة- نصوص محكية.
- NS-Wt اختصاراً للرمز Native speaker-Written texts / الناطق باللغة- نصوص مكتوبة.
- NS-St اختصاراً للرمز Native speaker-Spoken texts / الناطق باللغة- نصوص محكية.

٢- على الرغم من قلة نصوص العينة المرجعية، فإن أغلب ارتفاع نسب مكونات الكفاية المعجمية ظهر في العينة المرجعية.

وصُممت أدوات البحث الباقية حسب الآتي:

- استمارة تحليل المهمات الشفهية[١] واستمارة تحليل المهمات الكتابية.

- الاستعانة بالإصدار الأخير من برنامج معالجة المدونات العربية (غواص) في أجزاء من الاستمارتين[٢]. وبرنامج غواص ACPTs[٣] هو برنامج لمعالجة المدونات العربية تم تطويره في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ويقوم البرنامج بحساب تكرار الكلمات والتكرار النسبي والتوافق اللفظي بالإضافة إلى الكلمات الأكثر ارتباطاً.

- الاستعانة ببرنامج Excel لترتيب الجداول واستخراج المتوسطات والمعالجات الإحصائية الأخرى.

- المقابلة لأفراد عينة الناطقات بغير العربية[٤].

فئات التحليل

تكونت استمارة تحليل المهمات الشفهية واستمارة تحليل المهمات الكتابية من جداول لتحديد مكوّنات الكفاية المعجمية التي انقسمت إلى أربعة أقسام:

١- وحدات معجمية بسيطة: وانقسمت هذه الوحدات إلى **وحدات نوعية ووحدات فعلية**؛ واحتساب النسبة بين تكرارات تلك الوحدات يقيس مهارة التكرار وهذا مقياس **للكثافة المعجمية:** وهي نسبة الكلمة النوعية إلى الكلمة الفعلية type-token ration والكلمة الفعلية هي أي مثال لصيغة معينة من صيغ الكلمة في النص ومقارنة عدد الكلمات الفعلية في النص إلى عدد أنواع الكلمات النوعية، حيث كل كلمة نوعية هي شكل معين فريد من أشكال الكلمة (مكانري، ٢٠١٦، صفحة ٩٦).

وانقسمت **الوحدات المعجمية البسيطة** أيضاً إلى كلمات **وظيفية** وكلمات **محتوى** وهي الكلمات التي تحمل معنى مثل رجل وقلم ويسافر، والكلمات الوظيفية وهي الروابط

١- مبحث فئات التحليل يناقش مكوّنات الكفاية المعجمية، وهي مكوّنات جداول استمارات التحليل التي ستدرج مع ملاحق البحث.

٢- استخدام هذه الدراسة لبرنامج غواص بهدف قياس التكرارات، والفرق بين الوحدات النوعية والفعلية، والفرق بين الكلمات الوظيفية وكلمات المحتوى، وأُدرجت القياسات في مناقشة نتائج الدراسة.

3- file:///C:/Users/win/AppData/Local/Temp/Ghawwas_V4%20User%20Manual7247021961487340553.pdf (الثبيتي وآخرون، ٢٠١٤).

٤- المقابلة تمد الدراسة بالمعلومات الديمغرافية للناطقات بغير العربية لأن الدراسة من دراسات تحليل المضمون، وهي مقابلة معيارية مصحوبة بدليل أسئلة لضمان ثبات البيانات مع كامل أفراد العينة.

والأدوات الوظيفية ولها محدداتها فالكلمة الوظيفية: هي الأداة التي تؤدي وظيفة نحوية عامة، وهذه الوظيفة تتضح بالتعبير عن المعنى النحوي العام للجمل والأساليب، والتعليق هو الوظيفة العامة التي تقوم بها الأداة (حسان، ١٩٧٣، صفحة ٢٢٤).

٢- **وحدات معجمية مركبة** وهي في الترتيب كما يلي:

المتضادات Antonym والمترادفات Synonym: المتضادات يقصد بها كلمة تتضاد مع أخرى في المعنى، والمترادفات هي كلمات تحمل سمات دلالية متقاربة، وهي من وسائل استيضاح المعنى التي ينتهجها أغلب متعلمي اللغات الثانية، وبعض المعلمين.

التعبيرات الاصطلاحية Idiomatic Expressions: وهي أنماط تعبيرية خاصة؛ تتميز بالثبات وتتكون من كلمتين أو أكثر تحولت عن معناها الحرفي إلى معنى مغاير اصطلحت عليه الجماعة اللغوية، مثل: ابن السبيل، وقاطع الطريق.

المتصاحبات Collocations: وهي اقتران لفظ بلفظ آخر بالكلام وهذا الاقتران لمصاحبة معجمية مثل: صهيل الفرس ومواء القطة وبريد إليكتروني.

المتلازمات Colligation: وهي اقتران لفظ بلفظ آخر بالكلام، بمعنى التضام النحوي أو التركيبي مثل: رغب عنه ورغب فيه ورغب إليه.

مادة معجمية متعددة الكلمات multi-word items: وهي عبارة عن عبارة قصيرة من كلمتين أو أكثر مثل: بالمناسبة، ومن جهة أخرى، ومن وجهة نظري، وبالرغم من ذلك إلخ.

التعبيرات المقننة Institutionalized Expressions: وهي عبارات تستعمل استعمالاً تداولياً ضمن سياق يفهمه المنتج والمستقبل مثل العبارات المؤسسية بادئ ذي بدء، أو أخيراً وليس آخراً، وتعقيباً على ما ذكر، وبلا شك.

تعبيرات مألوفة formulaic expressions: وهي عبارات لا يرد فيها لفظٌ إلا مصحوباً بلفظ آخر كعبارات التحايا والتلطف والمجاملات.

المعادلة المستخدمة في إحصاء الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية المركبة:

المعجمية الكثافة=١٠٠(النص متوسط÷المركبة المعجمية الوحدات)

٣- المهارات المعجمية[١] وتنقسم إلى:

- ترابط الجمل، وذلك لقياس تكامل ركني الجملة (مسند ومسند إليه)، ولصحة الإحالة والربط في الجمل الموجودة في النص.

- ترابط المحتوى، وذلك لقياس استخدام المتعلمة للتعبيرات المقننة المؤسسية في مكانها الصحيح التي تربط بين أجزاء النص والتي تؤسس العبارة أو تبدأ بها العبارة بها (أطر الخطاب) نحو (بادئ ذي بدء/ عطفاً على ما سبق / ومن ناحية أخرى / وأخيراً وليس آخرا إلخ...).

- تماسك المحتوى، ولذلك لقياس قدرة الطالبة على إيجاد فكرة أساسية وتسلسل لأفكار فرعية وقفلة للكلام، أو مقدمة ومحتوى وخاتمة.

- التناسب للموقف، وذلك لقياس الوصول إلى المحتوى المعنوي المطلوب؛ لأن كثرة المفردات قد لا تدل على الكفاية المعجمية إذا لم توصل تلك المفردات للفكرة المطلوبة أو المعنى المقصود [٢].

٤- ثم قياس **الطلاقة اللغوية**: وذلك لقياس كل من البنود تكرار الثواني والوقفات والتصحيح الذاتي (إعادة الكلام) بالنسبة إلى تكرار الوحدات المعجمية لاستخراج معدل الطلاقة والدقة ثم احتساب النسبة المئوية بقياس المعادلة التالية:

اللغوية الطلاقة=١٠٠×(المفترض التحدث معدلالمعجمية الوحدات تكرار)

مناقشة النتائج وتفسيرها

ستناقش النتائج النهائية التي توصلت إليها الدراسة بعد إجراء المقارنات، وتطبيق أداة المقابلة على عينة الناطقات بغير العربية؛ وذلك للتحقق من فروض البحث، وسيكون العرض وفق الترتيب الآتي:

الإجابة عن السؤال الأول:

ما مستوى الكفاية المعجمية لدى الطالبات الناطقات باللغة العربية في المرحلة الجامعية؟

١- حُدد بالاتفاق -مع فريق عمل التحليل- لهذه المهارات معيار النسبة المئوية؛ بحيث يكون لكل ثلاث نماذج مخلة بالقياس نسبة (٦٠٪)، ولكل نموذجين نسبة (٨٠٪)، ولكل نموذج فأقل نسبة (٩٠٪).

٢- صُنفت مستويات الأداء ضمن فريق عمل التحليل، وكذلك حُللت بنود الاستمارات التي قاست هذه المهارات المعجمية عن طريق جهود فريق العمل نفسه؛ وذلك لتحقيق مبدأ الثبات في قدرة قياس الاستمارات لما صممت من أجله.

- ظهرت الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية البسيطة في اللغة المحكية أقل تكراراً من الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية البسيطة في اللغة المكتوبة لدى الناطقات بالعربية.

- ظهرت الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية المركبة في اللغة المحكية أقل تكراراً من الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية المركبة في اللغة المكتوبة لدى الناطقات بالعربية.

- ظهرت الكثافة المعجمية للمهارات المعجمية في اللغة المحكية أقل تكراراً من الكثافة المعجمية للمهارات المعجمية في اللغة المكتوبة لدى الناطقات بالعربية.

- وظهرت الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية البسيطة للطالبات الناطقات باللغة العربية، حسب الجدول التالي:

الجدول (٢) مستوى الكفاية للوحدات المعجمية البسيطة لعينة الناطقات بالعربية

الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية البسيطة لعينة الناطقات بالعربية	
النصوص المحكية	النصوص المكتوبة
وحدات معجمية بسيطة ٣٢،٧٩٪	وحدات معجمية بسيطة ٥٢،٢٣٪
كلمات محتوى ٥٣،٢٨٪	كلمات محتوى ٩٧،٨٠٪
كلمات وظيفية ١،٧٤٪	كلمات وظيفية ٣،٢٧٪

- حيث مثلت نسبة (٣٢،٧٩٪) كثافة الوحدات المعجمية البسيطة في النصوص المحكية، ومثلت نسبة (٥٢،٢٣٪) كثافة الوحدات المعجمية البسيطة في النصوص المكتوبة.

- ومثلت نسبة (٥٣،٢٨٪) كثافة كلمات المحتوى في النصوص المحكية، ومثلت نسبة (٩٧،٨٠٪) كثافة كلمات المحتوى في النصوص المكتوبة.

- ومثلت نسبة (١،٧٤٪) كثافة الكلمات الوظيفية في النصوص المحكية، ومثلت نسبة (٣،٢٧٪) كثافة الكلمات الوظيفية في النصوص المكتوبة.

وتربط الباحثة كثافة وتعقيد اللغة المكتوبة باختلاف الكفاية المعجمية في الخطاب المحكي أو المكتوب، فهناك اتفاقات ترى أن الكتابة أكثر تعقيداً وتفصيلاً من الناحية التركيبية من الكلام المنطوق، ويميل الخطاب المكتوب وفقاً لهايداي إلى أن يكون أكثر كثافة في المفردات من الخطاب المحكي، وتشير الكثافة إلى نسبة كلمات المحتوى مقارنة بالكلمات الوظيفية أو كلمات قواعد اللغة داخل العبارة (بالتريدج، ٢٠١٨، صفحة ١٧٤).

وتعلل الباحثة قلة كثافة الكلمات الوظيفية في النصوص المكتوبة والمحكية لدى الناطقة باللغة العربية بعدة أسباب منها:

- استخدام هذه الدراسة لبرنامج غواص لا يعني الدقة الكاملة؛ فبعض اللواصق على الكلمات الوظيفية يحتسبها البرنامج ضمن كلمات المحتوى؛ ولذلك فاجتهاد الباحثة والعمل على البرنامج قد يُغفل ما يقارب ٥٪ من الكلمات الوظيفية المتلاصقة التي لم تشملها قائمة الحصر أثناء التحليل.

- وسائل الربط في اللغة العربية كثيرة، ومنها الربط بالإحالة، وبالتكرار، والحذف، ودلالات السياق وقرائنه في الخطاب الشفهي، وغيره؛ ثم إن نتائج التحليل في العنصر المعجمي المتلازمات Colligation من مجموعة (الوحدات المعجمية المركبة)، أظهرت أن لدى الناطقات بالعربية القدرة على الربط النحوي التركيبي، بشكل كبير وواضح، كذلك نتائج مهارات ترابط الجمل من مجموعة (المهارات المعجمية)، وستفصل لاحقاً.

ثم ظهرت الكفاية المعجمية في **الوحدات المعجمية المركبة** للطالبات الناطقات باللغة العربية، حسب الجدول التالي:

الجدول (٣) مستوى الكفاية للوحدات المعجمية المركبة لعينة الناطقات بالعربية

الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية المركبة لعينة الناطقات بالعربية	
النصوص المحكية	**النصوص المكتوبة**
الكلمات المتضادة ١،٦٨٪	الكلمات المتضادة ٢،٩٥٪
الكلمات المترادفة ٠،٧٢٪	الكلمات المترادفة ٠،٨٣٪

الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية المركبة لعينة الناطقات بالعربية	
النصوص المحكية	النصوص المكتوبة
تعبيرات اصطلاحية ٠،٢٠٪	تعبيرات اصطلاحية ٠،٥٦٪
متصاحبات ١،٢١٪	متصاحبات ٢،٠٢٪
متلازمات ١٨،٧٠٪	متلازمات ٢١،٦٩٪
مواد معجمية متعددة الكلمات ٠،٦٧٪	مواد معجمية متعددة الكلمات ٠،٦٠٪
تعبيرات مقعدة ٠،٠٣٪	تعبيرات مقعدة ٠،١٢٪
تعبيرات مألوفة ٢،٣٧٪	تعبيرات مألوفة ١،٧٥٪

حيث مثلت نسبة (١،٦٨٪) كثافة الكلمات المتضادة في النصوص المحكية لدى الناطقة بالعربية، ومثلت نسبة (٢،٩٥٪) كثافة الكلمات المتضادة في نصوصها المكتوبة.

ومثلت نسبة (٠،٧٢٪) كثافة الكلمات المترادفة في النصوص المحكية لدى الناطقة بالعربية، ومثلت نسبة (٠،٨٣٪) كثافة الكلمات المترادفة في نصوصها المكتوبة.

تفسر الباحثة هذه النسبة في لغة الناطقة بالعربية إلى تجاوز سعة معرفتها المعجمية أن تربط مفاهيم المفردات بالترادف والتضاد.

ومثلت نسبة (٠،٢٠٪) كثافة التعبيرات الاصطلاحية في النصوص المحكية لدى الناطقة بالعربية، ونسبة (٠،٥٦٪) كثافة التعبيرات الاصطلاحية في نصوصها المكتوبة.

ومثلت نسبة (١،٢١٪) كثافة المتصاحبات في النصوص المحكية لدى الناطقة بالعربية، ونسبة (٢،٠٢٪) كثافة المتصاحبات في نصوصها المكتوبة.

وتعزو الباحثة قلة هذه النسبة إلى أسباب تعليمية واجتماعية في العينة المرجعية[1].

١- التعبيرات الاصطلاحية والمتصاحبات والتعبيرات المألوفة والمقعدة والمتعددة الكلمات، وحدات معجمية تُكتسب بالانغماس في ثقافة اللغة، والقراءة فيها والتعايش بها؛ الأمر الذي يعزل شريحة كبيرة من مجتمع الشباب الحالي عن اكتساب هذا العمق اللغوي الثقافي.

ثم مثلت نسبة (١٨،٧٠٪) كثافة المتلازمات في النصوص المحكية لدى الناطقات بالعربية، بينما مثلت نسبة (٢١،٦٩٪) كثافة المتلازمات في نصوصها المكتوبة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة من عدة أسباب أهمها:

لغة الناطقة بالعربية مترابطة على مستوى تركيب الجملة؛ لقوة كفاياتها في ربط الجمل بأنواع الربط النحوية المنطقية: كالتطابق، والتضام، والإحالة، والحذف وغيره.

تركيز بعض المناهج التقليدية في تعليم اللغة العربية على تعليم قواعد تصريف الكلمة وتركيب الجملة.

ثم مثلت نسبة (٠،٦٧٪) كثافة المواد المعجمية متعددة الكلمات في النصوص المحكية لدى الناطقات بالعربية، بينما مثلت نسبة (٠،٦٠٪) كثافة المواد المعجمية متعددة الكلمات في نصوصها المكتوبة. ومثلت نسبة (٠،٠٣٪) كثافة التعبيرات المقعدة في النصوص المحكية لدى الناطقات بالعربية، بينما مثلت نسبة (٠،١٢٪). وتعلل الباحثة قلة هذه النسبة لما ورد أعلاه في تعليل قوة نسبة المتلازمات، وهو أن بعض المناهج التقليدية في تعليم اللغة العربية ركزت على تفاصيل نحو الجملة، وقللت التركيز على نحو النص وعبارات أطر تنظيم الخطاب، وكذلك بعض أساليب التقييم التي جعلت من اللغة حقائق ومعلومات فقط.

ومثلت نسبة (٢،٣٧٪) كثافة التعبيرات المألوفة في النصوص المحكية لدى الناطقات بالعربية، بينما مثلت نسبة (١،٧٥٪) كثافة التعبيرات المألوفة في نصوصها المكتوبة.

وتعزو الباحثة ارتفاع هذه النسبة في النصوص المحكية؛ إلى أن هذه التعبيرات تحتاج إلى وسط تفاعلي لا يحدث في إجراء الكتابة.

ثم ظهرت الكفاية المعجمية في المهارات المعجمية للطالبات الناطقات باللغة العربية، حسب الجدول التالي:

الجدول (٤) مستوى الكفاية للمهارات المعجمية لعينة الناطقات بالعربية

الكثافة المعجمية للمهارات المعجمية لعينة الناطقات بالعربية	
النصوص المحكية	النصوص المكتوبة
مهارة ترابط الجمل ٧٥٪	مهارة ترابط الجمل ٨٢٪
مهارة ترابط المحتوى ٦٢٪	مهارة ترابط المحتوى ٦٦٪
مهارة تماسك المحتوى ٦٣٪	مهارة تماسك المحتوى ٦٣٪
مهارة التناسب مع الموقف ٩٠٪	مهارة التناسب مع الموقف ٩٠٪
الطلاقة اللغوية ٧٩،٨٥٪	

مثلت نسبة (٧٥٪) كثافة مهارة ترابط الجمل في النصوص المحكية لدى الناطقات بالعربية، بينما مثلت نسبة (٨٢٪) كثافة مهارة ترابط الجمل في نصوصها المكتوبة.

وتشير الباحثة إلى أن تفسير هذه النتيجة يعزز من تفسير النتيجة الخاصة بعنصر المتلازمات وعنصر التعبيرات المقعدة؛ وهي أن الطالبة قادرة على إيجاد جملة مترابطة الأركان ومتماسكة داخلياً؛ لأن تعليمها للعربية كان يركز على هذه القضية، وما يدعم هذا التفسير هو النتيجة التالية. حيث مثلت نسبة (٦٢٪) كثافة مهارة ترابط المحتوى في النصوص المحكية لدى الناطقات بالعربية، بينما مثلت نسبة (٦٦٪) كثافة مهارة ترابط المحتوى في نصوصها المكتوبة. وتعلل الباحثة هذه النتيجة بما ورد سابقاً من أن الاهتمام بالوحدة الكلية للنص أو الخطاب مغيبة أحياناً في بعض المناهج التقليدية لتعليم اللغة العربية، أو في بعض أساليب تعليمها وتقييمها[1].

ومثلت نسبة (٦٣٪) كثافة مهارة تماسك المحتوى في النصوص المحكية والمكتوبة لدى الناطقات بالعربية. وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن التركيز على تفاصيل الجملة،

١- وهذه المبادئ صُنفت حديثاً على أنها لسانيات النص؛ لكنها موجودة في علوم العربية القديمة بمسميات قديمة، منها: إعراب الجمل وقضايا العهد والاستئناف، ونظرية النظم، والتقديم والتأخير والفصل والوصل ومضامين علم المعاني، وغيرها.

ضيع على المتعلم التفكير في تنظيم المحتوى للنص اللغوي الذي يؤديه. ثم مثلت نسبة (٩٠٪) كثافة مهارة التناسب مع الموقف في النصوص المحكية والمكتوبة لدى الناطقات بالعربية، ومثلت نسبة (٧٩،٨٥٪) كثافة الطلاقة اللغوية لدى الناطقات بالعربية. وهي نسب كثافة مناسبة للعينة المرجعية للدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما مستوى الكفاية المعجمية لدى الطالبات الناطقات بغير اللغة العربية في المرحلة الجامعية؟

- ظهرت الكثافة المعجمية **للوحدات المعجمية البسيطة** في اللغة المحكية أقل تكراراً من الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية البسيطة في اللغة المكتوبة لدى الناطقات بغير العربية.
- ظهرت الكثافة المعجمية **للوحدات المعجمية المركبة** في اللغة المحكية أقل تكراراً من الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية المركبة في اللغة المكتوبة لدى الناطقات بغير العربية.
- ظهرت الكثافة المعجمية **للمهارات المعجمية** في اللغة المحكية أقل تكراراً من الكثافة المعجمية للمهارات المعجمية في اللغة المكتوبة لدى الناطقات بغير العربية.
- وظهرت الكفاية المعجمية في **الوحدات المعجمية البسيطة** للطالبات الناطقات بغير اللغة العربية، حسب الجدول التالي:

الجدول (٥) مستوى الكفاية للوحدات المعجمية البسيطة لعينة الناطقات بغير العربية

الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية البسيطة لعينة الناطقات بغير العربية	
النصوص المحكية	**النصوص المكتوبة**
وحدات معجمية بسيطة ٢٣،١٩٪	وحدات معجمية بسيطة ٣٧،٥٩٪
كلمات محتوى ٣٧،٦٩٪	كلمات محتوى ٦٩،٨١٪
كلمات وظيفية ١،٤٣٪	كلمات وظيفية ٢،٢١٪

حيث مثلت نسبة (٢٣،١٩٪) كثافة الوحدات المعجمية البسيطة في النصوص المحكية، ومثلت نسبة (٣٧،٥٩٪) كثافة الوحدات المعجمية البسيطة في النصوص المكتوبة. ومثلت نسبة (٣٧،٦٩٪) كثافة كلمات المحتوى في النصوص المحكية، ومثلت نسبة (٦٩،٨١٪) كثافة كلمات المحتوى في النصوص المكتوبة. ومثلت نسبة (١،٤٣٪) كثافة الكلمات الوظيفية في النصوص المحكية، ومثلت نسبة (٢،٢١٪) كثافة الكلمات الوظيفية في النصوص المكتوبة.

وتربط الباحثة كثافة وتعقيد اللغة المكتوبة باختلاف الكفاية المعجمية في الخطاب المحكي أو المكتوب؛ فوفقاً لهايداي فإن الخطاب المكتوب يميل إلى أن يكون أكثر كثافة في المفردات من الخطاب المحكي (بالتريدج، ٢٠١٨، صفحة ١٧٤).

وتعلل الباحثة قلة كثافة الكلمات الوظيفية في النصوص المكتوبة والمحكية لدى الناطقة بغير اللغة العربية بعدة أسباب منها:

- استخدام هذه الدراسة لبرنامج غواص لا يعني الدقة الكاملة؛ فبعض اللواصق على الكلمات الوظيفية يحتسبها البرنامج ضمن كلمات المحتوى؛ ولذلك فاجتهاد الباحثة والعمل على البرنامج قد يُغفل ما يقارب ٥٪ من الكلمات الوظيفية المتلاصقة التي لم تشملها قائمة الحصر أثناء التحليل.

- وسائل الربط في اللغة العربية كثيرة، ومنها الربط بالإحالة، وبالتكرار، والحذف، ودلالات السياق وقرائنه في الخطاب الشفهي، وغيره؛ ثم إن نتائج التحليل في العنصر المعجمي المتلازمات Colligation من مجموعة (الوحدات المعجمية المركبة)، أظهرت أن لدى الناطقات بالعربية القدرة على الربط النحوي التركيبي، بشكل كبير وواضح، كذلك نتائج مهارات ترابط الجمل من مجموعة (المهارات المعجمية)، وستفصل لاحقاً.

ثم ظهرت الكفاية المعجمية في **الوحدات المعجمية المركبة** للطالبات الناطقات بغير اللغة العربية، حسب الجدول التالي:

الجدول (٦) مستوى الكفاية للوحدات المعجمية االمركبة لعينة الناطقات بغير العربية

الكثافة المعجمية للوحدات المعجمية المركبة لعينة الناطقات بغير العربية	
النصوص المحكية	النصوص المكتوبة
الكلمات المتضادة ٣،٥٦٪	الكلمات المتضادة ٤،٥١٪
الكلمات المترادفة ٠،٧٩٪	الكلمات المترادفة ٠،٥٢٪
تعبيرات اصطلاحية ٠،٠٤٪	تعبيرات اصطلاحية ٠،١١٪
متصاحبات ٠،٩٦٪	متصاحبات ١،٤٦٪
متلازمات ١٥،٢٥٪	متلازمات ١٥،٢٧٪
مواد معجمية متعددة الكلمات ٠،٥٤٪	مواد معجمية متعددة الكلمات ٠،٣٩٪
تعبيرات مقعدة ٠،١٠٪	تعبيرات مقعدة ١،٢٠٪
تعبيرات مألوفة ٥،١٨٪	تعبيرات مألوفة ١،٧٠٪

حيث مثلت نسبة (٣،٥٦٪) كثافة الكلمات المتضادة في النصوص المحكية لدى الناطقة بغير العربية، ومثلت نسبة (٤،٥١٪) كثافة الكلمات المتضادة في نصوصها المكتوبة. ومثلت نسبة (٠،٧٩٪) كثافة الكلمات المترادفة في النصوص المحكية لدى الناطقة بغير العربية، ومثلت نسبة (٠،٥٢٪) كثافة الكلمات المترادفة في نصوصها المكتوبة.

وتفسر الباحثة هذه النسبة في لغة الناطقة بغير العربية إلى ضيق معرفتها المعجمية عن أن تتجاوز ربط مفاهيم المفردات بعلاقات الترادف والتضاد.

ومثلت نسبة (٠٤ , ٠٪) كثافة التعبيرات الاصطلاحية في النصوص المحكية لدى الناطقة بغير العربية، ونسبة (١١ , ٠٪) كثافة التعبيرات الاصطلاحية في نصوصها المكتوبة. ثم مثلت نسبة (٩٦ , ٠٪) كثافة المتصاحبات في النصوص المحكية لدى الناطقة بغير العربية، ونسبة (٤٦ , ١٪) كثافة المتصاحبات في نصوصها المكتوبة.

وتعزو الباحثة قلة هذه النسبة إلى أسباب تعليمية واجتماعية في عينة الدراسة منها ما يلي:

- تتجه بعض المناهج التقليدية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية إلى وضع محتوى مصنوع للمواد اللغوية التعليمية، أو محتوى أصيل ومعدّل عليه بنسبة كبيرة تفقده تركيبته المعجمية الطبيعية.

- تركز بعض أساليب التقييم اللغوي التقليدية على تقييم المعارف والمعلومات، واللغة ليست معارف ومعلومات فقط؛ إنما ممارسات ومهارات.

- تميل بعض المناهج التقليدية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية إلى استحضار الصورة النهائية للمخرج اللغوي أثناء وضع المدخلات اللغوية[1]، وهذا قد يقدم مناهج مستوياتها سهلة وأدبياتها ضعيفة ولا تضيف تقدماً لغوياً ذا قيمة للمتعلم.

ومثلت نسبة (١٥،٢٥٪) كثافة المتلازمات في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (١٥،٢٧٪) كثافة المتلازمات في نصوصها المكتوبة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة من عدة أسباب أهمها:

- لغة الناطقة بغير العربية مترابطة على مستوى تركيب الجملة؛ لقوة كفاياتها في ربط الجمل بأنواع الربط النحوية المنطقية: كالتطابق، والتضام، والإحالة، والحذف وغيره.

- تميل بعض المناهج التقليدية في تعليم اللغة العربية إلى التركيز على تعليم قواعد الجملة وتركيبها، أكثر من التركيز على الوحدة الكلية للنص أو الخطاب.

ثم مثلت نسبة (٠،٥٤٪) كثافة المواد المعجمية متعددة الكلمات في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (٠،٣٩٪) كثافة المواد المعجمية متعددة الكلمات في نصوصها المكتوبة. ومثلت نسبة (٠،١٠٪) كثافة التعبيرات المقعدة في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (١،٢٠٪)، وتعلل الباحثة قلة هذه النسبة لما ورد أعلاه في تعليل قوة نسبة المتلازمات، وهو أن بعض المناهج التقليدية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية ركزت على تفاصيل نحو الجملة،

١- هناك فرق بين حجم ما يستوعبه المتعلم وحجم ما ينتجه، وهذا الفرق نادى به كراشن في فرضياته في قضية المدخل اللغوي والمخرج اللغوي، وأنه من أفضل الممارسات التعليمية أن يكون المدخل اللغوي أعلى من مستوى المتعلم قليلاً، لكي يكون تعلمه للمدخل اللغوي مصدر تحدٍ ويشكل قيمة تضاف إلى تقدمه في اللغة، وتنطبق هذه المبادئ على أساليب التقييم اللغوي أيضاً.

وقللت التركيز على نحو النص وعبارات أطر تنظيم الخطاب، وكذلك بعض أساليب التقييم التقليدية التي جعلت من اللغة حقائق ومعلومات فقط. ومثلت نسبة (١٨،٥٪) كثافة التعبيرات المألوفة في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (١،٧٠٪) كثافة التعبيرات المألوفة في نصوصها المكتوبة، وتعزو الباحثة ارتفاع هذه النسبة في النصوص المحكية؛ إلى أن هذه التعبيرات تحتاج إلى وسط تفاعلي لا يحدث في إجراء الكتابة التقليدية.

ثم ظهرت الكفاية المعجمية في **المهارات المعجمية** للطالبات الناطقات بغير اللغة العربية، حسب الجدول التالي:

الجدول (٧) مستوى الكفاية للمهارات المعجمية لعينة الناطقات بغير العربية

الكثافة المعجمية للمهارات المعجمية لعينة الناطقات بغير العربية	
النصوص المحكية	**النصوص المكتوبة**
مهارة ترابط الجمل ٧١٪	مهارة ترابط الجمل ٧٨٪
مهارة ترابط المحتوى ٦٦٪	مهارة ترابط المحتوى ٧٥٪
مهارة تماسك المحتوى ٧٠٪	مهارة تماسك المحتوى ٧٣٪
مهارة التناسب مع الموقف ٨٦٪	مهارة التناسب مع الموقف ٩٠٪
الطلاقة اللغوية ٥٧،٩٦٪	

مثلت نسبة (٧١٪) كثافة مهارة ترابط الجمل في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (٧٨٪) كثافة مهارة ترابط الجمل في نصوصها المكتوبة.

وتشير الباحثة إلى أن تفسير هذه النتيجة يعزز من تفسير النتيجة الخاصة بعنصر المتلازمات وعنصر التعبيرات المقعدة؛ وهي أن الطالبة قادرة نوعاً ما على إيجاد جملة مترابطة الأركان ومتماسكة داخلياً؛ لأن تعلمها للعربية كان يركز على هذه القضية، وما يدعم هذا التفسير هو النتيجة التالية.

مثلت نسبة (٦٦٪) كثافة مهارة ترابط المحتوى في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (٧٥٪) كثافة مهارة ترابط المحتوى في نصوصها المكتوبة.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بما ورد سابقاً من أن الاهتمام بالوحدة الكلية للنص أو الخطاب مغيبة أحياناً في بعض المناهج التقليدية لتعليم اللغة العربية، أو في بعض أساليب تعليمها وتقييمها.

ومثلت نسبة (٧٠٪) كثافة مهارة تماسك المحتوى في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (٧٣٪) كثافة مهارة تماسك المحتوى في نصوصها المكتوبة.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بتوافقها مع النظرية التي تقول: إن الإنسان يستقبل المعلومات الكلية أولاً، ثم يتعلم التفاصيل بناءً على نظام داخلي فطري يقوم بعمليات تفاعلية داخلية لتفسير هذه المعلومات (الكل ثم الجزء)؛ ولذلك فإن تركيز الناطقة على اكتساب الوحدة الكلية للنص، ثم اكتساب تفاصيل الجمل وقواعدها وقواعد الكلمات منفردة (الصرف)، هو ترتيب طبيعي لاكتساب اللغة.

ثم مثلت نسبة (٨٦٪) كثافة مهارة التناسب مع الموقف في النصوص المحكية لدى الناطقات بغير العربية، بينما مثلت نسبة (٩٠٪) كثافة مهارة التناسب مع الموقف في نصوصها المكتوبة. وتعزو الباحثة قلة النسبة في هذه النتيجة في النصوص المحكية عنها في النصوص المكتوبة، إلى أن الفرصة المتاحة للناطقة بغير العربية لتنظيم أداءها اللغوي تتوافر في المهمات الكتابية أكثر من المهمات الشفهية، وهذه الإستراتيجية موجودة حتى عند أكثر الكتاب مهارة، وحتى عند أبناء اللغة أنفسهم، في التنظيم المسبق للخطاب المكتوب واختيار المفردات الخادمة للفكرة المقصودة، أكثر من الخطاب الشفهي الذي غالباً ما يتسم بالارتجالية وعدم التنظيم.

ثم مثلت نسبة (٥٧،٩٦٪) كثافة الطلاقة اللغوية لدى الناطقات بغير العربية.

وهي نسب كثافة معجمية للطلاقة اللغوية في الحدود المتوقعة للناطقات بغير العربية، في ظل كثرة الوقفات والتردد أثناء التواصل الشفهي، وتكرار الكلمات وتكرار الجمل، وكثرة التصحيح وإعادة العبارة بأشكال مختلفة، من إستراتيجيات قد تتخذها الناطقة بغير العربية لإكمال مهماتها الشفهية بصورة تحاول بها أن تجمع بين الدقة اللغوية والطلاقة اللغوية.

الإجابة عن السؤال الثالث:

- ما الفرق بين مستوى الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية والناطقات بها؟

وللإجابة عن هذا السؤال بالتحقق من صحة فروض البحث المذكورة سابقاً:

في الجدول التالي تتضح الفروق بين عينتي المقارنة في مكونات الكفاية المعجمية:

الجدول (٨) النسب المئوية لمستويات الكفاية المعجمية بين العينتين والفروق بينهما

النسب المئوية للكفاية المعجمية بين الناطقات بالعربية والناطقات بغيرها						
الفئة المعجمية	الناطقات بالعربية		الناطقات بغير العربية		الفروق	
	شفهية	كتابية	شفهية	كتابية	شفهية	كتابية
الوحدات المعجمية البسيطة	٣٢،٧٩٪	٥٢،٥٣٪	٢٣،١٩٪	٣٧،٥٩٪	٩،٦٪	١٤،٩٤٪
الوحدات المعجمية المركبة	٢٥،٨٥٪	٣٠،٥٢٪	٢٦،٤٢٪	٢٥،١٦٪	— ٠،٥٧٪	٦،٣٦٪
المهارات المعجمية	٧٢،٥٪	٧٥،٢٥٪	٧٣،٢٥٪	٧٩٪	٠،٧٥٪	٣،٧٥٪
الطلاقة اللغوية	٧٩،٨٥٪		٥٧،٩٦		٢١،٨٩٪	

ظهرت نتائج المقارنات كما يلي:

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية البسيطة في النصوص المحكية بفارق (٩،٦٪)، لصالح عينة الناطقات بالعربية.

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية البسيطة في النصوص المكتوبة بفارق (١٤،٩٤٪)، لصالح عينة الناطقات بالعربية.

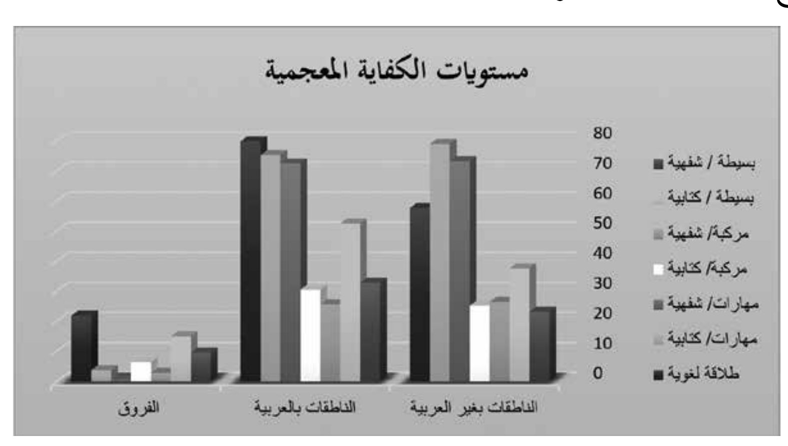
- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية المركبة في النصوص المحكية بفارق (٠،٥٧٪)، لصالح عينة الناطقات بغير العربية.

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية المركبة في النصوص المكتوبة بفارق (٦،٣٧٪)، لصالح عينة الناطقات بالعربية.

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في المهارات المعجمية في النصوص المحكية بفارق (٠،٧٥٪)، لصالح عينة الناطقات بغير العربية.

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في المهارات المعجمية في النصوص المكتوبة بفارق (٣،٧٥٪)، لصالح عينة الناطقات بغير العربية.

- توجد فروق في مستويات الكفاية المعجمية في الطلاقة اللغوية بفارق (٢١،٨٩٪)، لصالح عينة الناطقات بالعربية.



شكل (١) مستويات الكفاية المعجمية لدى العينتين والفروق بينهما

الإجابة عن السؤال الرابع:

- ما أبرز جوانب الاختلاف في مستوى الكفاية المعجمية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها؟

تبرز جوانب الاختلاف في مستوى الكفاية المعجمية لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المكوّن الأول من مكوّنات الكفاية المعجمية وهي الوحدات المعجمية البسيطة، وبالرجوع إلى نتائج التحليل التفصيلي الأولى نجد أن الفارق الأكبر كان في كلمات المحتوى من هذه الوحدات البسيطة؛ لكون قلة الكلمات الوظيفية في

العينتين كان لها أسبابها التي ذكرت في شرح النتائج سابقاً.

- فرق كلمات المحتوى في النصوص المحكية قارب (١١،٩٧٪)، وهذا مؤثر في مستوى الكفاية المعجمية لدى الناطقة بغير العربية.

- فرق كلمات المحتوى في النصوص المكتوبة قارب (٢٧،٩٩٪)، وهذا أشد تأثيراً في مستوى الكفاية المعجمية لدى الناطقة بغير العربية؛ لأن الكتابة تفتقد إلى قرائن المقام التي يمتاز بها التحدث.

ثم تتقارب مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية المركبة في النصوص المحكية، وتتفوق نسبة مستوى الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية بنسبة (٠،٥٧٪)، وبالرجوع إلى نتائج التحليل التفصيلي للوحدات المعجمية المركبة يظهر ارتفاعاً في نسبة (المتضادات) ونسبة (التعبيرات المألوفة).

وتأتي نسبة (٦،٣٦٪) لتمثل الفروق في مستوى الكفاية المعجمية المركبة في النصوص المكتوبة لصالح عينة الناطقات بالعربية، وبالرجوع إلى نتائج التحليل التفصيلي يظهر انخفاضاً في نسبة (المتلازمات) و(المتصاحبات) لدى عينة الناطقات بغير العربية.

ثم تتقارب مستويات الكفاية المعجمية في المهارات المعجمية في النصوص المحكية، وتتفوق نسبة مستوى الكفاية المعجمية لدى الناطقات بغير العربية بنسبة (٠،٧٥٪)، وبالرجوع إلى نتائج التحليل التفصيلي للمهارات المعجمية يظهر ارتفاعاً في نسبة المهارة المعجمية (ترابط المحتوى) ونسبة المهارة المعجمية (تماسك المحتوى).

وتأتي نسبة (٢١،٨٩٪) لتمثل الفروق في الطلاقة اللغوية لصالح عينة الناطقات بالعربية، وبالرجوع إلى التحليل التفصيلي لمعدلات الطلاقة ومعادلات احتسابها، فإن المعدلات كانت حسب الجدول التالي:

الجدول (٩) متوسطات الطلاقة اللغوية بين العينتين

وحدة القياس	الناطقات بالعربية	الناطقات بغير العربية
متوسط الدقائق	٤:٤٠	٣:٣٠
متوسط الوقفات	٢،١٥	١،٩٤

وحدة القياس	الناطقات بالعربية	الناطقات بغير العربية
متوسط التصحيح	٢،٤١	٤،٢٢
متوسط النص	٤٥٧	٢٦١

الإجابة عن السؤال الخامس:

ما أسباب الاختلاف في الكفاية المعجمية لمتعلمات اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تعزو الباحثة الاختلاف في الكفاية المعجمية إلى عدة أسباب منها[1]:

- أسباب نفسية متعلقة باكتساب اللغة وهي أن إدراك المتعلم يتجه إلى الكل، وأن هذا الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء، بل هو نظام مترابط متسق، مكون من أجزاء متفاعلة، وهذا الكل سابقٌ لأجزائه من الناحية المنطقية والتعلم الحقيقي الذي لا ينطفئ – في إطار هذه النظرية – يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء وفهمها، وإعادة تنظيمها، والاستفادة من الخبرات السابقة في تفسير المعلومات في مواقف التعلم الجديدة (العصيلي، ١٩٩٩م، الصفحات ٦٥-٦٦)، وهذا ما يجعل نسبة مستويات الكفاية في المهارات المعجمية (ترابط المحتوى) و(تماسك المحتوى)، لدى الناطقة بغير العربية أكثر ارتفاعاً من نسبة مستويات الكفاية في مهارة (ترابط الجمل)؛ لأن الترتيب الطبيعي للاكتساب أن تكتسب الوحدة الكلية للنص، ثم تتدرج في اكتساب تفاصيل الجمل وعلاقاتها ببعضها البعض.

- أسباب نفسية مبدؤها إن الإنسان يستقبل المعلومات الكلية أولاً، ثم يتعلم التفاصيل بناءً على نظام داخلي فطري يقوم بعمليات تفاعلية داخلية لتفسير هذه المعلومات (الكل ثم الجزء)؛ بمعنى أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة، وأنها تنمو وتتطور من خلال اكتساب مزيدٍ من الخبرات (الضوي، ٢٠١٣، صفحة ٣٣)، وهذا ما يدعم نتيجة ارتفاع نسبة مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية المركبة، (التعبيرات المألوفة) أكثر من نسبة مستويات الكفاية في الوحدات

١ – ذُكرت أغلب الأسباب في تفسير النتائج، وستورد هنا بشكل متسلسل.

المعجمية البسيطة (الكلمات الوظيفية)؛ لأنها تُقدم لها في حوارات جاهزة ثم تستخدمها قواعد للخطاب التفاعلي، ولأن الكلمات الوظيفية ومهارة ترابط الجمل (أجزاء) قد تحتاج فترات أطول للاكتساب.

- أسباب تعليمية في عمليات إعداد محتوى المواد التعليمية، فحين مراجعة عدد من المفاهيم التعليمية القديمة في اختيار النصوص وبنائها في كتب تعليم اللغة العربية لغة ثانية يظهر أن جل الجهود الانتقائية كانت مركزة على عملية تيسير المقروئية بتخليص النص من الكلمات الصعبة، وتبسيط الجمل المعقدة، ولكن ما يلبث أن تبيّن من خلال أبحاث عديدة حول النص وقراءته خطأ الاعتقاد بأن اللجوء إلى أسهل الأنماط يسهل عملية القراءة ويشجع عليها، وفعلاً فقد أظهرت بعض التجارب في هذا الخصوص، أن الاستعمال الدائم للأنماط السهلة يجعل التلميذ لا يتعامل إلا مع نصوص أدبيتها ضعيفة، وهو ما يجعل مردودها التعليمي دون المستوى المطلوب (الصبيحي، ٢٠٠٨، صفحة ١١٨) ، إضافة إلى طرق بناء التدريبات القائمة على التكرار السطحي، وطرائق التقييم المركزة على معلومات عن اللغة وليس ممارسات اللغة ومهاراتها، كل هذه الأسباب، وغيرها مما ذُكر في الأطر النظرية لهذه الدراسة أدت بشكل ما إلى ارتفاع في نسبة مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية (المتضادات)[1]، وانخفاض في نسبة مستويات الكفاية المعجمية في الوحدات المعجمية البسيطة والمركبة الأخرى وكذلك الطلاقة اللغوية.

- أسباب اجتماعية مبدؤها أن تعذر تحصيل كفاية معجمية في اللغة الأجنبية يقودنا إلى التفريق بين تعليم المفردات واكتسابها، لأن التعلم مرحلة أدنى من الاكتساب الذي يعني أن المتعلم تجاوز مرحلة المعرفة النظرية الاستقبالية لمعلومات عن المفردة بمعناها ودلالتها وعلاقتها بغيرها من المفردات، إلى استعمالها وتوظيفها نحوياً وسياقياً وأسلوبياً مكافئاً لاستعمال ابن اللغة، ولعل هذه المعرفة لا تتحصل إلا بالممارسة الاجتماعية واللغوية المباشرة (العناتي، ٢٠٠٩، صفحة ٢٦٢). وفي واقع المجتمعات الأكاديمية اليوم نرى عزلة متعلمات اللغة العربية وغيابهن عن المحافل

١- التركيز في طرق إيصال المعنى وشرحه على فئة (المتضادات) عليه محاذير لغوية وتربوية، إضافة إلى أن حاجات متعلم اللغة تتركز في توظيف المفردات في سياق مترابط ومفهوم، وليس قائمة بالمفردات والمتضادات.

الثقافية والاجتماعية التي تحتك فيها المتعلمة باللغة العربية وبمجتمعها، وتضطر فيها إلى ممارسة قدراتها اللغوية وتطوير كفاياتها فيها، وهذا ما يؤدي بها إلى ضعف كفايتها المعجمية؛ لأنها لا تمارس اللغة التي تعلمتها كثيراً؛ إما لظروف سكنها مع أسرتها، أو لظروف أخرى[1].

توصيات الدراسة

توصي الدراسة بتطوير المحتوى النصي لمواد تعليم اللغة العربية بشكل دوري؛ حسب مستجدات الحياة، فاللغة تنمو وتتغير، وحسب حاجات متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وبتنويع طرق فهم المعنى القائمة على العلاقات الدلالية المستخدمة في صفوف تعليم اللغة الثانية، وتفعيل الطرق التي تنمي الكفاية المعجمية، من مبدأ أن بقاء اللغة مرهونٌ بممارستها والتعايش بها.

مقترحات الدراسة

تقترح الباحثة إجراء دراسات متصلة بالكفاية المعجمية في تصريف الوحدات المعجمية واشتقاقاتها واختلاف دلالاتها، ودراسات متصلة بتوجيه التدريس إلى الاستفادة من نظريات العلاقات الدلالية المعجمية التركيبية وتوظيفها في بناء الدروس وتمارينها وأنشطتها، ودراسات متصلة بتقييم محتوى المواد التعليمية، ومحتوى الاختبارات اللغوية بما يتناسب ومبادئ المذهب المعجمي، ودراسات متصلة ببناء اختبارات إليكترونية لقياس الكفاية المعجمية.

المراجع

المراجع العربية:

- أندرو، هاردي، ومكانري، توني(٢٠١٦)، لغويات المدونة الحاسوبية المنهج والنظرية والتطبيق، تر: سلطان المجيول، جامعة الملك سعود، الرياض.

- بالتريدج، براين، تحليل الخطاب(٢٠١٨)، تر : عبدالرحمن الفهد، دار جامعة الملك سعود للنشر، الرياض.

١- وهذا التفسير تدعمه بيانات المقابلات الشخصية التي أجريت مع الناطقات بغير العربية.

- الحداد، عبد الكريم سليم (١٩٩٠)، الكفاية المعجمية عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، جامعة اليرموك، اربد.

- حسان، تمام (١٩٧٣)، اللغة العربية معناها ومبناها، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

- الخولي، محمد علي (١٩٨٥)، معجم علم اللغة التطبيقي، مكتبة لبنان، لبنان.

- زغبوش، بنعيسى (٢٠٠٥)، المعجم الذهني وتطوير النظام التعليمي، مجلة علوم التربية عدد (٢٩) ص (٣٥-٦٦)، الرباط.

- صالح، محمود اسماعيل وآخرون (٢٠١٥)، المدونات اللغوية العربية بناؤها وطرق الإفادة منها، مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية، الرياض.

- الصبيحي، محمد الأخضر (٢٠٠٨)، مدخل إلى علم النص ومجالاته التطبيقية. الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

- الضوي، منيف (٢٠١٣)، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، رفحاء، ط١.

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (١٩٩٩)، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٢)، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (٢٠٠٦)، المذهب المعجمي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مؤتمر بعنوان: تحدّيات اللغة والثقافة في مواجهة العولمة، جامعة المنيا، ٣-٥ إبريل ٢٠٠٦، ص١-٥٩.

- العناتي، وليد أحمد (٢٠٠٩)، مفردات العربية دراسة لسانية تطبيقية في تعليمها للناطقين بغيرها. المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الصفحات ٢٥١ - ٢٨٧)، جامعة الملك سعود، الرياض.

المراجع الأجنبية:

- Torres Ramírez, Amelia(2012), The lexical approach: collocability, fluency and implications for teaching, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Solhy Abdellah, Antar(2015), The Effect of a Program Based on the Lexical Approach on Developing English Majors' Use of Collocations, College of Education, South Valley University, Egypt.

- Abdelssalam, Dina(2015), The lexical collocational competence of Arab undergraduate EFL learners, Prince Sultan University, Riyadh.

ملحق: نموذج استمارة تحليل المهمات الشفهية

<table>
<tr><th colspan="6">المستوى المعجمي</th></tr>
<tr><th colspan="2">المادة المعجمية
Lexical item</th><th>التكرار المعجمي
Lexicon repetition</th><th>وحدات نوعية
Types units</th><th>وحدات فعلية
token units</th><th>الكثافة المعجمية
Lexical Density</th></tr>
<tr><td rowspan="3">الوحدات المعجمية البسيطة</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

	المادة المعجمية Lexical item	التكرار المعجمي Lexicon repetition		الكثافة المعجمية Lexical Density	
الوحدات المعجمية المركبة	المفردات العامية Words of dialect				
	المضاد Antonym				
	المرادف Synonym				
	تعبيرات اصطلاحية Idiomatic Expressions				
الوحدات المعجمية المركبة	المتصاحبات Collocations				
	المتلازمات Colligation				
	مادة معجمية متعددة الكلمات multi-word items				
	تعبيرات مقعدة Institutionalized Expressions				
	تعبيرات مألوفة for-mulaic expressions				

المستوى الدلالي			
وحدة القياس	مرتفع=/ <٨٠٪ ⇧	متوسط=/ >٨٠٪ ⇳	منخفض=/ >٦٠٪ ⇩
ترابط الجمل			
ترابط المحتوى (العبارات المؤسسية)			
تماسك المحتوى (مقدمة / محتوى / خاتمة)			
المناسبة للموقف			
التنغيم			
وحدة القياس	التكرار	الكثافة المعجمية Lexical Density	
الدقائق			
الوقفات			
إعادة الكلام (تصحيح ذاتي)			

توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم مهارات التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية

د. الصديق آدم بركات

أستاذ اللغويات المشارك - جامعة أفريقيا العالمية

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم مهارات التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية من خلال ثلاث محاور تتمثل في المحتوى والتدريس والتقويم. ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن كيفية توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية.

ويجيب هذا البحث عن سؤال محوري وهو: كيف توظف نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية؟

يتألف هذا البحث من مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة، المبحث الأول (أدبيات البحث) ونتاول فيه تعريف بنظرية الذكاءات المتعددة ومهارة التعبير، وفي المبحث الثاني نتناول توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في المحتوى التعليمي للتعبير، ويتناول المبحث الثالث توظيف نظرية الذكاءات في تدريس مهارة التعبير، ونتحدث في المبحث الرابع عن توظيف نظرية الذكاءات في تقويم مهارات التعبير، وقد خلص البحث إلى عدة نتائج، أهمها:

- يجب أن تتضمن وثائق مناهج تعليم اللغة الثانية نظرية الذكاءات المتعددة لتكون جنبا إلى جنب مع النظريات اللغوية والنفسية والتربوية الأخرى التي تقوم عليها هذه الوثائق.

- ينبغي توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في محتوى التعبير في مجال تعليم اللغة الثانية في النصوص إجمالا أو تفصيلا أو توضيحا من خلال الخرائط الذهنية وغيرها من الوسائل على سبيل المثال لا الحصر.

- وتوظف بشكل أكبر في المحتوى من خلال تدريبات أو أنشطة وألعاب تعد وفق أسسها لتسهم في تحسين العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها، لاندماج المتعلمين فيها، مما يؤدي إلى سرعتها.

- أما في تدريس التعبير فتوظف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء إستراتيجيات تدريس وفقها تؤدي إلى التعلم بشكل أفضل، وتسهم في تنوع عملية التدريس وإثرائها.

- وتوظف -أيضا- في التقويم من خلال إعداد اختبار قياس ذكاءات يستفاد منه في تصنيف الطلاب وتطوير العملية التعليمية ككل، وتسهم كذلك في أنشطة تقويمية أخرى.

وفي ضوء ذلك توصي هذه الدراسة بـ:

١ . اعتماد اختبار الذكاءات المتعددة في برامج تعليم العربية لغة ثانية في بداية البرنامج وفي ختامه.

٢ . تبني بحوث ودراسات علمية تدرس مهارات اللغة وعناصرها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

المقدمة:

قد شهد تعليم اللغة الثانية نقلة نوعية فلسفية في حقبة ما بعد طرائق التدريس بفضل التطور الذي أحدثته النظريات اللغوية والنفسية والتقنية، ومن بين هذه الطفرات نظرية الذكاءات المتعددة التي استفاد من مبادئها هذا المجال، وما توصلت إليه في العملية التعليمية، ويقوم هذا البحث بدراسة توظيفها في تعليم مهارات التعبير لدى متعلمي اللغة الثانية.

وينظر إلى أهمية هذا البحث من ثلاث نواحي، أولها اعتماده نظرية الذكاءات المتعددة التي تعد ذات أهمية خاصة في مجال تعليم اللغة الثانية، حيث إنها نظرية نفسية معرفية استعملت مبادئها ونتائج الدراسات التي أجريت عليها في ميادين أخرى كثيرة ومتعددة، مما يحفذ من الاستفادة منها في مجال تعليم اللغة. وثانيها مهارات التعبير التي تحتل أهمية كبرى في تعليم اللغة الثانية، وتعتبر من أهم مخرجات تعلمها، وبها يشعر المتعلم بتطوره في العملية التعليمية؛ مما يجعله يتحمس لمواصله مشواره التعليمي. وآخرها تأتي فكرة توظيف النظرية في تعليم المهارات في إعداد المحتوى والتدريس والتقويم، وهو أساس هذا البحث الذي عماده البحث عن هذه الكيفية.

ويقوم هذا البحث على الإجابة عن السؤال الرئيس: كيف توظف نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم مهارات التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية؟

الذي تتفرع عنه الأسئلة التالية:

أ .كيف توظف نظرية الذكاءات المتعددة في إعداد محتوى مهارات التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية؟

ب. وكيف توظف نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مهارات التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية؟

ج. وكيف توظف نظرية الذكاءات المتعددة في تقويم مهارات التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية؟

ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم مهارات التعبير في برامج تعليم العربية لغة ثانية، في إعداد محتوى مهارات التعبير، وفي تدريسها، وفي تقويمها. ونستخدم في ذلك المنهج الوصفي.

يتألف هذا البحث من مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة، المبحث الأول (أدبيات البحث) ونتاول فيه تعريف بنظرية الذكاءات المتعددة ومهارة التعبير، وفي المبحث الثاني نتناول توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في المحتوى التعليمي للتعبير، ويتناول المبحث الثالث توظيف نظرية الذكاءات في تدريس مهارة التعبير، ونتحدث في المبحث الرابع عن توظيف نظرية الذكاءات في تقويم مهارات التعبير، ويختم بالنتائج والتوصيات

أدبيات البحث:

يتألف هذا المبحث من محورين هما التعريف بنظرية الذكاءات المتعددة ومهارات التعبير.

نظرية الذكاءات المتعددة:

ظهرت هذه النظرية في عام ١٩٨٣م على يد هوارد جاردنر (Howard Gardner) في كتابه « أطر العقل»، حيث خرج عن النظرة التقليدية التي تقيد الذكاء بمبدأين، وهما: أن المعرفة الإنسانية أحادية، وأن الفرد لديه ذكاء واحد يمكن قياسه بالطرق التقليدية؛ ليضع نظرية الذكاءات المتعددة التي تقوم على فرضين أساسين، هما: أن الناس جميعا لديهم الاهتمام نفسه والقدرات نفسها ولكنهم لا يتعلمون بالطريقة نفسها، وأن العصر الذي نعيشه لا يمكن أن يتعلم الفرد فيه كل شيء يمكن تعلمه، وتختلف هذه النظرية عن النظريات التقليدية في نظرتها للذكاء الإنساني على أنه نشاط عقلي حقيقي وليس مجرد قدرة للمعرفة الإنسانية، ولذلك سعى في نظريته هذه إلى توسيع مجال الإمكانات الإنسانية بحيث تتعدى تقدير نسبة الذكاء (ريم الجطيلي، ١٤٣٩: ٤٠).

فقد تجاوزت هذه النظرية النظرة الضيقة للذكاء إلى إطار أوسع يجمع بين الجانبين البيولوجي والبيئي حيث أصبحت البيئة في نظرية الذكاءات المتعددة الأكثر فاعلية وتأثيرا في تنمية الذكاء وتفجير الطاقات العقلية والوجدانية (إيمان الخفاف ، ٢٠١١: ١٧ وما بعدها).

ونظرية الذكاءات المتعددة ليست هي أولى النظريات التي تناولت الذكاء بالدراسة، حيث وجدت عدة نظريات للذكاء بمفهومه القديم والحديث؛ والجدير بالذكر هنا أن الذكاء من المفاهيم الشائعة بين العلماء والعامة. وقد انتقد جارندر في كتابه «أطر العقل» الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وقياسه، حيث طرح نظرية الذكاءات المتعددة، والتي استحدث دعائمها من فروع علم النفس المعرفي، وعلم نفس النمو، وعلم النفس العصبي، كما أحدثت تلك النظرية ثورة في التعليم في كافة أنحاء العالم حين تخلى المربون عن فكرة الذكاء الإنساني الواحد الثابت النسبة وعن الأفكار التقليدية التي ترى بأن

الذكاء ينحصر فيما تقيسه اختبارات الذكاء. وقد عرف جاردنر الذكاء على أنه: «قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي؛ لحل المشكلات، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي»، فهو بتعريفه هذا اقترح رؤية جديدة للذكاء تختلف عن الرؤية التقليدية التي تقيس الذكاء باختبار مقنن ومحدد ولا تأخذ في الاعتبار المهارات والقدرات الشخصية الأخرى. فقد وسّع من مفهوم الذكاء معتمدا في ذلك على متطلبات الثقافة التي نحيا في كنفها، معتبرا أن هذه العوامل الثقافية لها تأثيرها الواضح على الذكاء، مع تركيزه على حل المشكلات والإنتاج المبدع، على اعتبار أن الذكاء يمكن أن يتحول إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج، مع عدم التركيز على كون الذكاء وراثيا أو تطورا بيئيا، وبذلك يكون جاردنر قد خرج عن النظرة التقليدية للذكاء التي كانت تتقيد بمبدأين هما: المعرفة الإنسانية الأحادية، ووصف الفرد على أنه لديه ذكاء واحد يمكن قياسه (انظر: عبدالواحد الفقيهي، ٢٠١٢: ١١ وما بعدها، وريم الجطيلي، ١٤٣٨: ٣٩ وما بعدها).

ويمكن توضيح أوجه المقارنة بين وجهة النظر التقليدية للذكاء، ونظرية الذكاءات المتعددة (انظر: ريم الجطيلي، ١٤٣٩: ٤٢ وما بعدها) في الجدول الآتي:

م	النظرة التقليدية	نظرية الذكاءات المتعددة
١	تقيس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة والإجابات القصيرة	تقيس الذكاءات المتعددة من خلال أساليب حل المشكلات وأساليب التعلم
٢	مستوى الذكاء ثابت لا يتغير	الذكاء يمكن تنميته وتحسينه وتطويره
٣	الذكاء أحادي	الذكاء متعدد

م	النظرة التقليدية	نظرية الذكاءات المتعددة
٤	يتكون الذكاء من قدرات لغوية ومنطقية	الذكاء له أنواع ونماذج عديدة تعكس طرقا مختلفة للتفاعل مع العالم
٥	يقوم المعلمون بتدريس موضوع أو جانب من موضوع معين بنفس الطريقة دون الاهتمام بمواطن القوة والضعف لدى المتعلمين	يهتم المعلمون بفردية المتعلم، وجوانب القوة والضعف لديه والتركيز على تنميتها
٦	يدرس المعلمون المادة نفسها لكل الطلاب بالأسلوب نفسه	يقوم المعلمون بتصميم أنشطة أو أنماط تدور حول قضية ما أو سؤال ما وربط الموضوعات ببعضها.
٧	يستخدم الذكاء لتصنيف الطلاب والتنبؤ بنجاحهم	يستخدم الذكاء لفهم القدرات الإنسانية التي يمكن أن ينجزها الطلاب

وقد وضع هوارد جاردنر في البداية سبعة أنواع من الذكاءات وهي: الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الموسيقي الإيقاعي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الذاتي، ثم أضاف إليها الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي.

أما الذكاء اللغوي اللفظي فهو القدرة على استخدام الكلمات بصورة فاعلة، واستخدام اللغة الأم أو اللغات الأخرى؛ للتعبير عما يجول بالخاطر ولفهم الأشخاص الآخرين، سواء كان ذلك شفويا كرواية الحكايات، والخطابة، أو كتابيا كالشعر، والتأليف القصصي والمسرحي، والتحرير الصحفي. ويتضمن هذا النوع من الذكاء القدرة على تذكر المعلومات، وإدراك ترتيب الكلمات ومعانيها، فصاحبه أقدر على إقناع الآخرين وتفسير وتوضيح المعلومات، وعلى توظيف اللغة للتسلية والسخرية من خلال الكتابة بأساليب غير مباشرة، كما أنه يتمتع بالقدرة على الحفظ والتذكر،

ويظهر هذا النوع من الذكاء عند الكتّاب، والشعراء، والخطباء، والأدباء، والصحفيين، والمحاميين، وحفظة القرآن الكريم.

والذكاء الرياضي المنطقي هو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة ومهارة، والتفكير بالأنماط المنطقية للربط بين المعلومات، فهو يتعلق بالقدرات المنطقية والرياضية العلمية، وفهم الطريقة التي يعمل بها عالم المنطق أو أي عالم آخر. ويرتبط هذا النوع من الذكاء بالتصنيف، والاستنتاج، والتعميم، وفرض الفروض، ويظهر بوضوح عند علماء الرياضيات والإحصاء، ومبرمجي الحاسوب، والمحاسبين، والمحللين الماليين، والمهندسين، وعلماء الفيزياء.

والذكاء البصري المكاني هو القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة وابتكار الصور والأخيلة كما هو الحال عند الصيّاد، والكشّاف، والمرشد، والقدرة كذلك على إجراء تحولات معتمدا على الإدراكات كما هو الحال عند المصمم المعماري، والفنان التشكيلي، والنحّات، وهذا النوع من الذكاء يتضمن الحساسية للون، والخط، والشكل، والطبيعة، ويضم القدرة على التصوير البصري، والتمثيل البياني للأفكار البصرية أو المكانية. ويجدر الذكر هنا أن هذا النوع ليس مقصورا على المبصرين، حيث لاحظ هوارد جاردنر أن الأشخاص المكفوفين يملكون ذكاء مكانيا، إذ إن الاستدلال المكاني عند المكفوفين يحل محل الاستدلال اللغوي عند المبصرين.

أما الذكاء الموسيقي الإيقاعي فهو القدرة على تذوق الموسيقى، وسماع القوالب الموسيقية والتعرف عليها وإنتاجها، وإدراك الأنماط اللحنية والأصوات والقافية، وتذكر الألحان وفهم التراكيب والإيقاعات الموسيقية. ويتضح هذا النوع من الذكاء لدى الموسيقيين، والمغنين، ومهندسي الصوت، وخبراء السمعيات، حيث يتميز أصحاب هذا النوع من الذكاء بأن لديهم حساسية للإيقاع والنغمة، كما أن لديهم حساسية تجاه الأصوات، ولديهم كذلك حدس موسيقي.

والذكاء الجسمي الحركي هو القدرة على استخدام المهارات الحسية والحركية والتنسيق بين الجسم والعقل؛ لإنتاج تشكيل حركي باستخدام الجسم كاملا أو حتى جزء من منه؛ للتعبير عن الأفكار والمشاعر، كما هو الحال في أداء الممثلين، والرياضيين، أو للوصول لحل مشكلة ما والقيام ببعض الأعمال. ويضم هذا النوع من الذكاء مهارات

جسمية محددة كالتآزر، والتوازن، والمهارة، والقوة، والمرونة، والسرعة، وكذلك الإحساس بحركة الجسم وموضعه، ويتضح هذا النوع من الذكاء عند الرياضيين، والممثلين، ورجال الإطفاء، وأصحاب الحرف اليدوية، والجراحين.

أما الذكاء الاجتماعي فهو القدرة على إدراك وتمييز الحالات المزاجية للآخرين، ونواياهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والقدرة على قراءة تعبيرات وإيماءات الوجه وتفسيرها، والقدرة كذلك على الاستجابة لهذه الإيماءات بطريقة إجرائية من خلال التفاعل والاندماج مع الآخرين، إضافة إلى وجود أنماط من التواصل اللفظي وغير اللفظي (الاتصال بالعين – إيحاءات الجسم)، والانتباه الدقيق لردود فعل الآخرين. ويتضح هذا النوع من الذكاء عند الذين يتعاملون مع الناس بكثرة، مثل: المعلمين، والقادة السياسيين، والمصلحين الاجتماعيين، والمرشدين النفسيين، والبائعين، وعلماء الدين، والآباء، والأطباء، ورجال الدولة.

والذكاء الذاتي هو القدرة على فهم المشاعر الذاتية الداخلية والأحاسيس، والقدرة على معرفة الذات والتصرف على أساس تلك المعرفة، ويتضمن كذلك قدرة الشخص على تكوين صورة عن ذاته من حيث جوانب القوة والضعف لديه، والوعي بحالاته المزاجية وانفعالاته مع قدرته على ضبط الذات وفهمها وتقديرها، ويتضح هذا الذكاء عند الأطباء النفسيين، والحكماء، والعلماء والفلاسفة.

فالذكاء الطبيعي هو القدرة على تمييز وإدراك وتصنيف الأشياء التي توجد في البيئة الطبيعية، مثل: النباتات، والحيوانات بأنواعها المختلفة، وكذلك الموضوعات المرتبطة بالطبيعة كتشكيلات السحاب، والجبال، والظواهر، والكوارث الطبيعية، والبيئة بشكل عام، ويتضح هذا النوع من الذكاء عند المزارعين، والصيادين، والجيولوجيين، والبيطريين، وعلماء الآثار.

أما الذكاء الوجودي فهو الميل إلى التوقف عند الأسئلة التي تتعلق بالحياة والموت والحقائق الأساسية ومن ثم التأمل فيها، ويتضمن هذا النوع من الذكاء المفاهيم التالية: الاسترخاء، والتأمل، والدين، والعقيدة، والتفكير الميتافيزيقي. وينظر جاردنر (Gardner) إلى هذا النوع من الذكاء على أنه ميل الفرد نحو الوقوف، أو التأمل، أو قيامه بتوجيه أمثلة نحو الحياة، أو أسئلة تتعلق بالموت والحقائق النهائية والوجود والعدم

واللانهائيات (انظر: محمد عبد الهادي حسين ،٢٠٠٥: ٣٤ وما بعدها، عبدالوهاب الفقيهي، ٢٠١٢: ٢١ وما بعدها، وريم الجطيلي، ١٤٣٩: ٤٦ وما بعدها).

التعبير:

ويعرف التعبير على أنه: «إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة»(البجّة،١٩٩٩: ٢٨٤). فهو مهارة إنتاجية شفوية أو تحريرية.

وتتلخص أهمية التعبير فيما يلي:

١. أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات؛ لأنه يعتبر وسيلة الإفهام، وهو أحد جانبي عملية التفاهم.

٢. أنه يغطي مهارتين من مهارات اللغة وهما الحديث والكتابة، ويعتمد امتلاك زمامهما على مهارتي اللغة الآخريتين الاستماع والقراءة.

٣. أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره، فهو ضرورة حيوية للفرد والمجتمع فمن خلاله يستطيع الفرد التعبير عن نفسه، ونقل أفكاره للآخرين، واكتساب المعارف، والأفكار الجديدة.

٤. أنه يمكن الأفراد من تبادل الآراء، والتعاون في حل المشكلات.

٥. أن للعجز عن التعبير أثرا كبيرا في إخفاق الدارسين، وفقد الثقة بأنفسهم.

٦. أن عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة.

وهناك مجموعة من الأسس التي ترتبط بتعبير المتعلم الذي يدرس العربية لغة ثانية منها:

١- التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي؛ لأن الثقة التي يعطيها التعود على التعبير الشفوي للدارس تدفعه للاستزادة من اللغة للاتصال بأهلها.

٢- حاجة الدارسين إلى معرفة الاستعمالات الاصطلاحية والأنماط الأسلوبية وطرائق الربط وأدواته.

٣- حاجة الدارسين إلى التدريب على بعض التراكيب التي تختلف عن مثيلاتها في لغاتهم الأم، مثل: الصفة والموصوف، والمضاف إليه.

٤- البدء بالموضوعات الحسية بالنسبة للمبتدئين ثم التدرج إلى الموضوعات المعنوية في المستويات المتقدمة.

٥- البدء بموضوعات التعبير الوظيفي ثم إدخال موضوعات التعبير الكتابي مع التركيز عليها في المستويات المتقدمة.

٦- اختيار موضوعات متصلة بحياة الدارس وثقافته وتجاربه بالحياة العامة؛ ليجد معلومات ومادة للكتابة حولها.

والتعبير أقسام، فمن حيث الأداء قسم إلى نوعين وهما: التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، فالتعبير الشفوي: هو أكثر استعمالا في حياة الفرد وأسبق من التعبير الكتابي، وهو التعبير الذي يتم عن طريق المشافهة والحديث، حيث ينقل المتحدث فيه آراءه، وأفكاره، ويعبر عن أحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين، وهو أداة الاتصال السريع بين المتعلم والمعلم، وهو الوسيلة التي تحقق كثيرا من الغايات فبواسطته تتحقق غايات تربوية، وأخرى تعليمية. ويعد التعبير الشفوي الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، والواقع أنه لا يتوافر النجاح في التعبير الكتابي ما لم يكن هناك اعتناء واضح بالتعبير الشفوي؛ لأن الإنسان يبدأ الحديث والتواصل مع غيره شفهيا قبل أن يتعلم الكتابة.

والتعبير الكتابي هو قدرة الطلبة على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية، ومن ثم تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها»(انظر: البجّة ،١٩٩٩: ٣١٣)، وبركات، ٢٠٠٣: ١٢٥).

ولتدريس التعبير أهداف كثيرة منها:

١. إثراء حصيلة المتعلم الفكرية، وتمكينه من تنسيق الأفكار، وتبويبها، وترتيبها، وربطها.

٢. إثراء حصيلة المتعلم اللغوية من تراكيب وألفاظ تساعده على ترجمة ما يعنّ له من أفكار ومعان، وتدريبه على توظيف هذه الألفاظ والتراكيب توظيفا سليما، في مواطنها السليمة من الكلام.

٣. إكسابه القدرة على طلاقة اللسان، وإتقان النطق، وتمثيل المعاني، والأداء الحسن في المحادثة.

٤. تنمية قدرته على الملاحظة وتعويده على الانطلاق في الكلام مع توخي الوضوح والصحة.

٥. تدريبه على الخطابة والإلقاء الارتجالي والإفصاح عن النفس دون خوف.

٦. الارتقاء بمستوى الذوق الأدبي لدى المتعلم، وتمكينه من التعبير عن نفسه وعما يدور في داخله بدقة ووضوح وأسلوب حسن(راجع: البجّة، ١٩٩٩: ٢٩٤).

ويصنف التعبير من حيث مدى التحكم المتاح للمتعلم إلى التعبير المقيد، والتعبير الموجه، والتعبير الحر. أما التعبير المقيد فهو ما كانت الأهداف اللغوية فيه محددة بوساطة المعلم، أو واضع المنهج، ويتدخل المعلم بتحديد الصورة التي يتم بها الموضوع، بحيث يستخدم في المراحل الأولى من دروس التعبير.

والنوع الثاني هو التعبير الموجه الذي يعد المرحلة الوسطى والانتقالية بين التعبير المقيد والتعبير الحر، فهو أحد أنماط التعبير الذي يتم أداؤه في ظل توجيه المعلم كأن يوجه المعلم المتعلمين للكتابة حول موضوع معين وضمن عناصر معينة ومحددة تتم مناقشتها مع المتعلمين ومن ثم كتابتها للاهتداء بها في إنشاء موضوع متكامل الأجزاء؛ وذلك لمحدودية حصيلة المفردات اللغوية المتاحة، وعدم قدرة المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية. أما التعبير الحر فهو الذي يمكن المتعلمين من تنظيم أفكارهم بالطريقة التي تناسبهم، من خلال انتقاء الكلمات التي يرغبون بها في التعبير.

التعبير يتدرج في أساليب تدريسه من تعبير مقيد إلي موجه إلي حر كما يلي:

أولا: التعبير المقيد:

١. يمهد المعلم للدرس بمقدمة مناسبة تؤدي إلي الكشف عن موضوع الدرس.

٢. يقوم المعلم بطرح سؤال على المتعلمين، ثم يكلف أحدهم بالإجابة عنه، ثم يتخذ من إجابة المتعلم منطلقا يناقش فيه الجواب.

٣. يطرح المعلم السؤال نفسه ليأخذ الإجابة السابقة لكن مع تغيير في أوضاع المفردات التي تتألف منها الإجابة.

٤. يرصد المعلم أفضل الإجابات المختارة من كلام المتعلمين على السبورة.

٥. يقوم المعلم بمحو بعض المفردات من تلك الإجابات المدونة على السبورة، أو

يطمس جوابا كاملا، بقصد اختبارهم ثم يطلب من بعض المتعلمين إتمام الناقص أو استرجاع ما طمس.

٦. يكلف المعلم المتعلمين بتكرار إجاباتهم ، بقصد تحقيق النطق السليم (انظر: اليجة ، ٢٠٠١، ص ٦٣).

ثانيا التعبير الموجه:

١- يمهد المعلم لموضوع الدرس بتهيئة أذهان المتعلمين بمقدمة مناسبة .

٢- يناقش المعلم المتعلمين عن طريق أسئلة مشوقة تثير اهتمامهم في الإجابة بقصد تبصيرهم بعناصر الموضوع عن طريق الاستنباط والإرشاد ، ثم يقوم بمعاونة الطلاب في ترتيب هذه العناصر ومن ثم يدونها على السبورة .

٣- يحث المتعلمين على الإجابة عن الاسئلة بعبارات متنوعة وأساليب مختلفة . يقوم بكتابة الجيد منها على السبورة .

٤- يكلف المعلم بعض الطلاب بالتحدث في الموضوع كله بقصد تدريبهم على ربط العبارات ربطا متسلسلا (راجع: البجة ، ٢٠٠١ ،٦٢).

ثالثا: التعبير الحر:

١. يمهد المعلم لموضوع الدرس بتهيئة المتعلمين للمناقشة الحرة .

٢. يفتح المجال واسعا أمام المتعلمين في التعبير عن الموضوع المطروح أمامهم.

٣. يبقي دور المعلم مرشدا وموجها للنقاش .

٤. يأخذ المتعلمون جل الزمن في درس التعبير الحر.

٥. التدريبات(انظر: بركات، ٢٠٠٣: ١٣٥).

توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في إعداد محتوى مهارات التعبير:

توظف نظرية الذكاءات المتعددة في كافة مراحل تعليم اللغة الثانية، فقد نجدها ضمن الأسس التي تبنى وفقها سلاسل تعليم اللغة الثانية، عند وضع أهدافها في مستواها الأعلى ومستوياتها التفصيلية والإجرائية، وفي كافة المهارات والعناصر، إلا أننا في هذا البحث قد اقتصرنا على دراسة مهارات التعبير.

ويمكن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في محتوى مهارات التعبير في النصوص وفي الأنشطة والتدريبات، ففي النصوص نجمل توظيفها فيما يلي:

- عمل خرائط ذهنية بجانب النصوص.
- عمل تصنيفات دقيقة.
- وضع استنتاجات.
- توضيح الأنماط المستهدفة بعلامات.
- وضع التعميمات بطريقة مميزة ومن ثم التفاصيل.
- وضع الخرائط والرسوم البيانية.

وتوظف هذه النظرية في الأنشطة والتدريبات ونشير إلى ذلك بالأمثلة التالية:

- إجراء الحوارات والمناقشات التي تعزز مهارة التعبير.
- إجراء الأنشطة الكتابية الحرة التي تسهم في تنمية وتوليد الأفكار وتسلسلها.
- إجراء الأنشطة الإملائية المتنوعة التي تعزز سلامة مهارة الرسم الإملائي في التعبير الكتابي.
- إجراء أنشطة التلخيص، وكتابة القصص القصيرة.
- تكوين الجمل بوضع الكلمات في موضعها الصحيح، وتكوين الكلمات ووضع الحروف بترتيب صحيح.
- التمثيل الحركي للحروف والكلمات، أو رسمها في الهواء.
- حل المتاهات والأنشطة البصرية الأخرى.
- التكليف بمهمات محددة.

توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مهارات التعبير:

توظف نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مهارات التعبير لمتعلمي اللغة الثانية، من خلال بناء إستراتيجيات وفقها على النحو التالي:

إستراتيجيات مبنية على الذكاء اللغوي هي:

- المناقشات
- العصف الذهني
- لعب الأدوار
- الألعاب اللغوية.
- تسجيلات صوتية.

إستراتيجيات مبنية على الذكاء المنطقي الرياضي:
-العصف الذهني
-حل المشكلات وخاصة الرياضية
-العمل الجماعي الذي يتطلب تصنيفا أو تجميعا.
-الألعاب التعليمية التي تعتمد على المنطق.
إستراتيجيات مبنية على الذكاء المكاني:
-استخدام الوسائل التعليمية، خاصة الصور والرسوم والخرائط والأشكال البيانية.
-الأنشطة الفنية بأنواعها من رسم وتصوير فوتوغرافي.
-التمثيل الدرامي الجماعي وتصور الشخصيات.
-تأليف القصص من الخيال.
إستراتيجيات مبنية على الذكاء الحركي:
-المشروعات الجماعية الحركية
-لعب الأدوار والتمثيل المسرحي
-التعلم بالعمل والممارسة
-الأنشطة الحركية والرياضية.
إستراتيجيات مبنية على الذكاء الموسيقي:
-الغناء الجماعي.
-الاستماع للموسيقى كخلفية للموقف التعليمي
-تنغيم الكلمات وفق إيقاع واضح.
إستراتيجيات مبنية على الذكاء الاجتماعي:
-العمل في مجموعات
-المناقشات بأنواعها.
-المشروعات الجماعية في المعهد، وفي البيئة المحيطة.
-تمثيل الأدوار.
إستراتيجيات مبنية على الذكاء الشخصي:
-إستراتيجية حل المشكلات

-المشروعات الفردية

- الأعمال والألعاب الفردية التي تتطلب تركيزا

توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في تقويم مهارات التعبير:

يمكن توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في التقويم القبلي من خلال عمل اختبار قياس ذكاءات قبلي للمتعلمين ليتم تصنيفهم وفق هذا الاختبار، ويتم مراعاة ذلك في تقسيمهم إلى شعب قبيل دراسة برنامج تعليم اللغة الثانية المعني. ومن الضروري – أيضا– عمل اختبار لقياس الذكاءات مرة أخرى لدى المتعلمين والاستفادة من ذلك في تطوير العملية التعليمية.

وتسهم نظرية الذكاءات المتعددة في مجال التقويم بأنواعه المختلفة، وفي اكتساب المتعلمين للغة إسهاما إيجابيا؛ من خلال مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين، واعتمادها مبدأ التنويع في أساليب التقويم التي تناسب نوع الذكاء عند كل متعلم، حيث يتطلب التقويم وفقا لنظرية الذكاءات المتعددة توثيق نواتج تعلم المتعلمين، وتوثيق أدائهم بأساليب متنوعة وليس شرطا أن يستخدم المعلم كل الأساليب في آن واحد، ومن هذه الأساليب التي يمكن استخدامها في التقويم ما يلي:

الملاحظة.

المشاركة الفردية.

المشاركة في مجموعات.

الاختبارات بأنواعها.

الألعاب التعليمية ومن بينها لعب الأدوار (انظر: ريم الجطيلي، ١٤٣٩: ٨٥).

الخاتمة:

أضحت نظرية الذكاءات المتعددة من المداخل المهمة في تعليم اللغة الثانية، في حقبة ما بعد طرائق التدريس، ومن الأجدى لمخططي برامج تعليم العربية لغة ثانية استصحاب مبادئها وأسسها ونتائج الدراسات التي تمت فيها، في بناء السلاسل التعليمية والتدريس والتقويم.

ويجب أن تتضمن وثائق مناهج تعليم اللغة الثانية نظرية الذكاءات المتعددة لتكون جنبا إلى جنب مع النظريات اللغوية والنفسية والتربوية الأخرى التي تقوم عليها هذه الوثائق.

وينبغي توظيف نظرية الذكاءات المتعددة في محتوى التعبير في مجال تعليم اللغة الثانية في النصوص إجمالا أو تفصيلا أو توضيحا من خلال الخرائط الذهنية وغيرها من الوسائل على سبيل المثال لا الحصر. وتوظف بشكل أكبر في المحتوى من خلال تدريبات أو أنشطة وألعاب تعد وفق أسسها لتسهم في تحسين العملية التعليمية، وزيادة فاعليتها، لاندماج المتعلمين فيها، مما يؤدي إلى سرعتها.

أما في تدريس التعبير فتوظف نظرية الذكاءات المتعددة في بناء إستراتيجيات تدريس وفقها تؤدي إلى التعلم بشكل أفضل، وتسهم في تنوع عملية التدريس وإثرائها.

وتوظف -أيضا- في التقويم من خلال إعداد اختبار قياس ذكاءات يستفاد منه في تصنيف الطلاب وتطوير العملية التعليمية ككل، وتسهم كذلك في أنشطة تقويمية أخرى.

وفي ضوء ذلك توصي هذه الدراسة بـــ:

٣. اعتماد اختبار الذكاءات المتعددة في برامج تعليم العربية لغة ثانية في بداية البرنامج وفي ختامه.

٤. تبني بحوث ودراسات علمية تدرس مهارات اللغة وعناصرها في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.

المصادر والمراجع

- الخفاف، إيمان عباس (٢٠١١)، الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الجطيلي، ريم أحمد(١٤٣٩)، أثر استعمال نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم مهارات الكتابة لدى متعلمات العربية لغة ثانية، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد تعليم اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- بركات، الصديق آدم (٢٠٠٣)، تعليم مهارة الكلام لغير الناطقين بالعربية دراسة تطبيقية على معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

- البجة، عبد الفتاح حسن (١٩٩٩)، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية العليا). ط١. الأردن: دار الفكر.

- البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠١)، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط١، عمان: دار الكتاب الجامعي.
- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٥)، مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة، ط١، غزة: دار الكتاب الجامعي.

أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قوَاعد اللغة لدى متعلمات العربية لغةً ثانية

د. بدرية بنت خالد الشيباني

دكتوراة في علم اللغة التطبيقي، معهد تعليم اللغة العربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قواعد اللغة لدى متعلمات العربية لغةً ثانية.

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، فاشتملت عينة الدراسة على مجموعتين: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وعدد الطالبات في كل مجموعة (١٢) متعلمة للغة العربية لغةً ثانية من المستوى المتقدم في مدارس جواهر الرياض العالمية.

وقد أعدت الباحثة برنامجًا تعليميًا قائمًا على نظرية الذكاءات المتعددة تم تطبيقه على المجموعة التجريبية، وقامت بتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتبعة، كما أعدت أداة الدراسة: (الاختبار التحصيلي)؛ لتطبيقه تطبيقًا قبليًا وبعديًا على عينة الدراسة (الضابطة والتجريبية).

وبعد جمع بيانات الدراسة، وتحليلها إحصائيًا للإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتأكد من صحة فروضها، توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تعلم القواعد اللغوية المستهدفة (الأسماء الخمسة – الأفعال الخمسة – اسم الفاعل – اسم المفعول) في القياس البعدي لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانية، لصالح متعلمات المجموعة التجريبية.

٢- حجم الأثر الكبير (مربع إيتا) الذي أحدثه البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم القواعد اللغوية المستهدفة، مقارنة بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

أدبيات الدراسة:

تحمل نظرية الذكاءات المتعددة لصاحبها هوارد جاردنر (H.Gardner) تطورا جديدا في مفهوم الذكاء، وذلك بأنها ترى امتلاك المتعلم للقدرات المتعددة والمتنوعة؛ من خلال استنادها إلى إطار مرجعي بعيد النظر عن الأفكار والتصورات الجاهزة عن المتعلم (محمد، ٢٠٠٤)؛ ويصف جاردنر (Gardner,1999) الذكاءات المتعددة بأنها: مجموعة من القدرات التي تسمح للفرد أن يحل المشكلات، أو أن يشكل منتجات لها مكانة في محيط تعليمي أو ثقافي ما أو أكثر.

وتجتمع هذه القدرات في ثمانية أنواع من الذكاءات، هي الذكاء: اللغوي، المنطقي، الموسيقي، الحركي، المكاني، الشخصي، الاجتماعي، الطبيعي.

وتفيد نظرية الذكاءات المتعددة في التعامل مع المتعلمين؛ وذلك بوصفهم شخصيات لها أبعاد متعددة، بدلاً من التعامل معهم بأسلوب البعد الواحد، وهو غالبا ما يكون البعد المعرفي فقط، إذ تهتم بتنمية الجوانب المهارية والوجدانية إلى جانب الناحية المعرفية، وهو ما يسهم في تنمية جميع جوانب شخصية متعلم اللغة، وذلك من خلال نظرتها الواسعة للقدرات الإنسانية (سالم، ٢٠٠٠)، فهي نظرية تتمحور فيها عملية التعلم على المتعلم ذاته، بحيث يعمل وينتج ويتواصل بشكل يحقق فيه ذاته، ويشبع رغباته (السيد، ٢٠٠٣).

وتطبيق النظرية في مجال تعلم اللغات؛ يُعد مفتاحًا لتطوير القدرات اللغوية والتواصلية لدى المتعلمين، ومن ثَمَّ الإسهام في تطوير عملية تعلم اللغة الثانية وإنجاحها (مالك، ٢٠١٣)، فهي تقدم المعرفة العلمية من خلال تنشيط الذكاءات

لدى المتعلمين؛ وذلك بتقديمها بأساليب تدريس متنوعة؛ واهتمامها بمدارك المتعلمين وفق قدراتهم الذهنية مما جعلها تشكل تحديا للمفهوم التقليدي للذكاء المتبع في الطرق التعليمية التقليدية (السيد،٢٠٠٣).

واستخدام المعلمين لطرائق وأنشطة هذه الذكاءات في تعلم اللغة؛ يُمكّن المتعلمين من تعلمها بطريقة ناجحة وممتعة، عن طريق فهم أعمق للمفاهيم، والتدريبات اللغوية (جابر، ١٩٩٧؛ عدس، ١٩٩٧؛ عفانة والخزندار، ٢٠٠٤).

وقد أثبتت عديد من الدراسات السابقة التي عُنيت بدراسة الذكاءات المتعددة، وتعليم اللغة لغةً ثانية وجود أثر إيجابي للأنشطة والإستراتيجيات التعليمية، القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تعليم وتعلم اللغة، ومن هذه الدراسات: دراسة Korkut (٢٠٠٨م)، ودراسة Loori (٢٠٠٥م)، ودراسة Currie (٢٠٠٣م)، ودراسة shore (٢٠٠٢م).

ومن ثم تؤكد الباحثة أنه من الضروري أن تتضمن دروس تعلم اللغة العربية إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، لأنها من الممكن أن تساعد في رفع مستوى التعلم اللغوي لدى متعلميه، وحل المشكلات التي تواجه تدريسه؛ لتصبح الدروس أكثر عدلاً، ومردودية، ومن ثم تحقيق الأهداف المرجوة من تعلمها، ومما لاشك فيه أن قواعد اللغة العربية – قواعد الصرف والنحو – تُعد من أكثر المجالات صعوبةً في مناهج تعليم اللغة، وهذه الصعوبة لا تقتصر على متعلميها من ذوي الألسن الأخرى، بل أيضًا تشكل عائقًا لأبنائها أنفسهم؛ وإن كانت تتضاعف الشكوى والخوف عند الإقدام على تدريسها لذوي الألسن الأخرى، بل تُعد «من أكثر المواضع جدلية في علم اللغة التطبيقي»(Schmdit,1990,pp129-158)، والحاجة إلى تدريسها حاجة ماسة؛ لأنها تساعد في تطوير الكفاية اللغوية التي تعد جزءًا من الكفاية الاتصالية (Martinez-Flor, 2006, p.41).

قادت المعطيات السابقة الباحثة إلى عمل هذه الدراسة، التي سعت من خلالها إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على أساس نظرية الذكاءات المتعددة؛ حيث تهتم هذه النظرية بتحديد قدرات كل متعلمة، ومحاولة الاستفادة من هذه القدرات في رفع مستوى التعلم لديهن.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الآتي:

١ .تقديم صورة عامة عن نظرية الذكاءات المتعددة واستخداماتها في التعليم اللغوي.

٢ .تساعد في الكشف عن الكثير من القدرات التي تم إغفالها، وإهمالها؛ بسبب الاعتماد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء.

٣ .أهمية تدريس القواعد اللغوية لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانية، التي تساعد في تطوير كفايتهم اللغوية؛ إذ أنها تعد جزءًا من الكفاية الاتصالية.

٤ .أهمية توظيف إستراتيجيات حديثة في تدريس عناصر اللغة، قائمة على الذكاءات المتعددة، مما يتطلب استفادة معدي مناهج وبرامج تعليم اللغة العربية لغةً ثانية، والعاملين على تطويرها من هذه النظرية، وأيضًا استفادة المعلمين عند إعداد البرامج والأنشطة التعليمية والمناهج الدراسية.

٥ .أهمية الكشف عن مدى فعالية نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى التعلم لدى متعلمات العربية لغةً ثانية.

٦ .أهمية تقديم أمثلة ونماذج على كيفية بناء دروس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس من هذه الدراسة في الآتي:

١ .الكشف عن أثر البرنامج التعليمي المقترح في الدراسة الحالية في تعلم القواعد لدى متعلمات المجموعة التجريبية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة أن تجيب عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قواعد اللغة (الأسماء الخمسة – الأفعال الخمسة – اسم الفاعل – اسم المفعول) لدى متعلمات العربية لغةً ثانية؟

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

١ .**البرنامج التعليمي**: يُعرَّف البرنامج على أنه: « مجموعة من الأنشطة والممارسات العملية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة؛ وفقا لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على المتعلم بالتحسن»(شحاتة والنجار، ٢٠٠٣م، ص١٥٤)، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مجموعة الخطوات والإجراءات المنظمة التي تقوم على الأسس التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة، وعلى أنشطتها، وإستراتيجياتها التدريسية المتنوعة؛ بهدف تحقيق تعلم قواعد اللغة العربية المستهدفة (الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة، اسم الفاعل، اسم المفعول) لدى متعلمات العربية لغةً ثانية في المستوى المتقدم.

٢ .**الذكاءات المتعددة**: حدد جاردنر (١٩٨٣م) الذكاءات المتعددة في ثمانية ذكاءات وردت لدى كل من (Gardner,1999؛ جابر، ١٩٩٧م؛ حسين، ٢٠٠٣م؛ عرفة، ٢٠١٤م)، وهي:

-الذكاء اللغوي (اللفظي): وهو القدرة على امتلاك اللغة، والتمكن من استخدامها، وهو من أكثر الكفاءات الإنسانية التي تعرضت للبحث، ويطلق عليه أيضًا الذكاء اللفظي، ويضم قدرات استخدام المفردات اللغوية، والقيام بالتحليل اللفظي، وفهم المادة اللفظية، وفهم المجاز، والاستعارة.

-الذكاء المنطقي (الرياضي): هو القدرة على تحليل المشكلات بشكل منطقي، وتنفيذ العمليات الحسابية بكفاءة، والكشف عن القضايا بشكل علمي، كذلك القدرة على التفكير المنطق.

-الذكاء البصري (المكاني): هو القدرة على إدراك نماذج المكان الفسيح ومعالجتها، ويستخدمها الملاّحون والطيارون، بالإضافة إلى نماذج الأماكن المحددة، مثل تلك التي يستخدمها الجراحون، ولاعبو الشطرنج، والمعماريون، وفنانو الجرافيك، وهذا الذكاء يتضمن الحساسية للألوان، والخطوط، والأشكال، والحيّز، والعلاقات بين العناصر.

-الذكاء الحركي (الجسمي): هو القدرة على استخدام الفرد لجسمه كلياً أو جزئيًا، مثل اليد أو الفم؛ لحل المشكلات.

-الذكاء الإيقاعي (الموسيقي): يتضمن الحساسية لاتساق الأصوات والألحان

والأوزان الشعرية، أي القدرة على التركيبات الموسيقية، والإنتاج الموسيقي، والتحليل الموسيقي، والتعبير الموسيقي.

-الذكاء الاجتماعي (التواصلي): وهو القدرة على فهم ما يهدف إليه الآخرون، ودوافعهم، ورغباتهم، والاشتراك بفاعلية مع الآخرين.

-الذكاء الشخصي (الذاتي): وهو معرفة الذات، والقدرة على التصرف المتوائم مع هذه المعرفة، ويتضمن ذلك أن تكون لديك صورة دقيقة عن نفسك (جوانب القوة والقصور)، والوعي بحالتك المزاجية، ونواياك، ودوافعك، ورغباتك، وقدرتك على الضبط الذاتي.

ح-الذكاء الطبيعي(البيئي): وهو القدرة على التعامل مع الطبيعة، بما فيها من أشجار، ونباتات، وحيوانات، وطيور، وأسماك، ويتجلى التميز في هذا المجال في حب التجول في الطبيعة، وجمع الأشياء الحية وغير الحية الموجودة فيها، وتصنيفها، والاطلاع على أصولها، وخصائصها، وتربية الحيوانات، وزرع الخضروات.

وتُعرف الباحثة نظرية الذكاءات المتعددة إجرائيا بأنها: مجموعة من الذكاءات والقدرات التي يتميز بها متعلمات العربية لغةً ثانية، والتي يمكن توظيفها في تعلم قواعد اللغة العربية من خلال برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وهي تتمثل في: (الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي).

منهجية الدراسة:

١-منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها المنهج شبه التجريبي؛ وبالاعتماد على هذا المنهج، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، لقياس حجم أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة)، في المتغير التابع (تعلم قواعد اللغة النحوية والصرفية) لمتعلمات العربية لغةً ثانية في المستوى المتقدم.

٢-تصميم منهج الدراسة: كانت إجراءات الدراسة بناءً على تصميم المنهج شبه التجريبي؛ وهي على النحو الآتي:

-تحديد القواعد اللغوية المستهدفة في المستوى المتقدم في منهج تعليم العربية لغةً ثانية في مدارس جواهر الرياض العالمية.

-بناء برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في ضوء القواعد اللغوية المستهدفة، والتأكد من صدقه عن طريق التجربة الاستطلاعية.

-إعداد أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) لقياس مدى تعلم القواعد اللغوية المستهدفة، والتأكد من صدقه وثباته عن طريق التجربة الاستطلاعية.

-اختيار عينة الدراسة، وتقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة.

-إجراء اختبار للقدرات العقلية، مصمم لقياس مظاهر القدرة العقلية العامة؛ لتحقيق التكافؤ والمجانسة بين مجموعتي الدراسة في متغيري الذكاء والمستوى التعليمي.

-إجراء الاختبار القبلي. (قبل تطبيق التجربة، وتحليل نتائجه للاعتماد عليها وموازنتها مع نتائج الاختبار البعدي، للتأكد من أثر البرنامج التجريبي وفروض الدراسة).

-تطبيق البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة على عينة الدراسة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المتبعة في تعليم القواعد اللغوية المستهدفة.

-إجراء الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

-رصد البيانات، ومعالجتها إحصائيا، وعرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة، ومن ثم استخلاص النتائج والتوصيات والمقترحات.

٣-مجتمع الدراسة وعينته:

مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة الحالية متعلمات اللغة العربية لغةً ثانية في مدارس جواهر الرياض العالمية، فبعد تعذر تطبيق الدراسة في معاهد تعليم اللغة العربية في الرياض؛ كما تم اختيار المستوى المتقدم؛ لمناسبته أكثر من غيره في تقديم القواعد النحوية والصرفية؛ وتتصف متعلماته بصفات مشتركة من حيث العمر، والمستوى المتقدم في تعلم اللغة؛ مما يتيح إمكانية تفاعل وفهم المتعلمات للدروس بشكل أكبر؛ كما أن القواعد المقدمة في البرنامج هي نفسها ما يقدم في هذا المستوى.

عينة الدراسة: اختارت الباحثة فصلين من فصول المستوى المتقدم لتمثيل عينة الدراسة النهائية؛ وذلك لاحتوائهما على أعداد أكبر من بقية الفصول من متعلمات اللغة

العربية لغة ثانية، يبلغ عدد المتعلمات في المجموعتين (٢٥) متعلمة، جميعهن مسلمات من الجنسية الباكستانية والهندية، وبلغ عدد متعلمات كل مجموعة (١٢ متعلمة)، وبذلك تمثل كل مجموعة ما نسبته ٥٠ ٪ من إجمالي عينة الدراسة.

وبعد التحقق من تكافؤ المجموعتين، تبعًا للمستوى التحصيلي للمجموعتين، بالإضافة إلى نتائج اختبار قياس مظاهر القدرات العقلية؛ الذي طبقته الباحثة على المجموعتين، وأكد تكافؤ المجموعتين من حيث القدرات العقلية؛ قامت الباحثة بتدريس مجموعتي عينة الدراسة؛ تحسبًا لأي متغير دخيل، وهي تملك خمس سنوات خبرة في تعليم اللغة العربية.

٤-تصميم أداتي الدراسة:

أ-تصميم البرنامج الدراسي: تم تصميم البرنامج التعليمي المقترح بحسب المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: بناء البرنامج التعليمي، وروعي فيه تحديد ما يأتي:

- الهدف: يهدف إلى تحسين وزيادة تعلم قواعد اللغة العربية.

- مبادئ البرنامج: يقوم البرنامج على مبادئ تنطلق من نظرية الذكاءات المتعددة، وتتمثل فيما يلي (Gardner, 2011):

أ-الذكاء ليس نوعًا واحدًا، بل ذكاءات متعددة ومتنوعة، وخاضعة للنمو والتغير.

ب-كل فرد يمتلك الذكاءات المتعددة، جميعها أو بعضًا منها، ولكنه يتميز في واحد أو اثنين.

ج-يمكن تنمية كل أنواع الذكاء لدى الفرد إلى مستوى مناسب من الكفاءة.

د-تعمل الذكاءات عادةً معًا بطريقة مركبة ومتناغمة.

هـ-بإمكان الفرد التعبير عن كل ذكاء بأكثر من طريقة.

- كيفية الاستخدام: يعتمد البرنامج في استخدامه على الإستراتيجيات الخاصة بكل ذكاء من الذكاءات المتعددة الأربعة المحددة في هذه الدراسة، وهي على النحو الآتي:

أ-إستراتيجيات الذكاء اللغوي: ومنها: القصة، العصف الذهني، التسجيل الصوتي، كتابة اليوميات، النشر.

ب-إستراتيجيات الذكاء المنطقي: ومنها: الحسابات والكميات، التصنيف

والتبويب، التفكير العلمي، الحوار والتساؤل السقراطي، مواجهات الكشف أو المساعدات الذاتية.

ج-إستراتيجيات الذكاء المكاني: ومنها: التصور البصري، تنبيهات الألوان، الاستعارات المصورة، الرسم التخطيطي، الرموز المرسومة.

د-إستراتيجيات الذكاء الاجتماعي: ومنها: مشاركة الأتراب، تماثيل الناس، المجموعات التعاونية، لوح الألعاب، المحاكاة.

-محتوى البرنامج: احتوى البرنامج على أربعة دروس تشتمل على موضوعين نحويين، وموضوعين صرفيين، كما هو وارد في المستوى المتقدم في منهج تعليم العربية بمدارس جواهر الرياض العالمية، وروعي في اختيار الموضوعات التدرج من السهولة إلى الصعوبة، ووجود العلاقة التي تجمع الموضوعات ببعضها، ليتم عرض الموضوعات وشرحها في إطار إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة، وهذه الموضوعات هي ما يأتي:

- النحو: الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة.
- الصرف: صياغة اسم الفاعل، صياغة اسم المفعول.

-الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج: استخدمت الباحثة أدوات تعينها على تطبيق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، وقد تكونت من: أوراق عمل للتدريبات- بطاقات ملونة -سبورة حائط -سبورة ذكية -سبورة صغيرة لكل مجموعة - جهاز عرض -شرائح عرض بوربوينت - فيديو -خرائط ذهنية - ساعة لحساب الوقت- جرس - ألعاب تعليمية -لوحة صف لتعليق المشاركات - صور.

-تنفيذ دروس البرنامج: سارت مراحل تنفيذ الدروس كالآتي:

أ-تحديد موضوع الدرس، وأهدافه، ووقته المستغرق، وما يناسبه من إستراتيجيات، وكذلك الأدوات.

ب-تصميم مسار الدرس، الذي تم إعداده وفق إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة.

ج-تصميم كراس التدريبات لكل درس، ويتم توزيعه على المتعلمات.

د-تصميم شرائح عرض بوربوينت مصاحبة لكل درس.

-تحكيم البرنامج: عُرض البرنامج المقترح في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص؛ للتأكد من صدقه، من خلال تحكيم البرنامج ومادته العلمية في ضوء ملاءمته للمستوى المتقدم لمتعلمات العربية لغةً ثانية، وأخذ آرائهم حول: دقة الصياغة، ووضوح اللغة، ومدى ملائمة أنشطة البرنامج لتحقيق الأهداف الموضوعة له، ومدى مناسبة أسلوب عرض الدروس لمتعلمات اللغة لغةً ثانية، ومناسبة كراس التدريبات للمحتوى، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات، وتتلخص فيما يلي:

-تعديل مسار بعض الدروس ليلائم عينة البحث.

-تعديل ترتيب بعض الأنشطة أثناء مسار الدرس.

-حذف بعض الأنشطة، أو تقليصها؛ لعدم مناسبة وقت تنفيذها لوقت الدرس.

-ضرورة أن تبدأ الباحثة بتطبيق البرنامج على عينة الدراسة مع بداية الفصل الدراسي؛ وذلك تحسبًا لأي متغير دخيل؛ نظرًا لتغير المعلمة، في حال تم تطبيق البرنامج في منتصف الفصل.

وقد أخذت الباحثة بذلك كله في الاعتبار، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على آرائهم.

المرحلة الثانية: التجربة الاستطلاعية للبرنامج.

تم تجريب بعض دروس البرنامج التعليمي المقترح في يومي الأربعاء والخميس ٧-٨/ ٥/ ١٤٣٩ه، على عينة مماثلة لعينة الدراسة، يبلغ عدد أفرادها (٢٠) متعلمة، من متعلمات المستوى المتقدم من نفس مجتمع الدراسة، وذلك للأهداف الآتية:

١-التأكد من وضوح ما يقدم من عبارات وجمل وكلمات.

٢-التأكد من ملائمة المحتوى وأهدفه لمستوى المتعلمات.

٣-تحديد الوقت المناسب لتنفيذ كل نشاط؛ لضمان مناسبته مع الزمن المحدد للدرس.

٤-التدرب على تنفيذ الدرس وإستراتيجياته.

وقد نتج عن هذه التجربة: التعديل على بعض الأنشطة، وإعادة ترتيب بعضها في مسار الدرس، كما قامت الباحثة بتسجيل جميع الملاحظات على أداء المتعلمات خلال

العملية التعليمية، والعمل على الأخذ بها لتعديل ما يلزم لإخراج البرنامج في صورته النهائية.

المرحلة الثالثة: تطبيق البرنامج على مجموعتي عينة الدراسة، لمدة خمسة أسابيع، بواقع حصتين أسبوعيًا لكلا المجموعتين، إذ طُبِق تدريس البرنامج التعليمي على (المجموعة التجريبية) في يوم الأربعاء ١٤ / ٥ / ١٤٣٩ه، من الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الثاني، وحتى يوم الخميس ٦ / ٦ / ١٤٣٩ه، كما طُبِق التدريس بالطريقة التقليدية على (المجموعة الضابطة) في يوم الثلاثاء ١٣/ ٥/ ١٤٣٩هـ، وحتى يوم الخميس ٦/ ٦/ ١٤٣٩ه، وذلك بعد إجراء الاختبار القبلي على متعلمات المجموعتين، من نفس اليوم.

هذا وقد عمدت الباحثة قبل بداية كل درس إلى تقسيم المتعلمات في المجموعة التجريبية إلى مجموعات، وتسمية كل مجموعة وتحديد قائدة لها؛ وذلك لضبط العملية التعليمية، فيما تولت الباحثة عملية إدارة الوقت؛ وذلك حرصًا منها على انتباه جميع المتعلمات لما سيتم تقديمه، وكذلك توزيع وتجهيز جميع الأدوات اللازمة في كل درس، ومن ضمنها توزيع كراس التدريبات، وأيضا توزيع مذكرات على كل متعلمة؛ لكتابة ما تطلب منهن الباحثة كتابته، من قواعد، وتعريفات، واستنتاجات، لمراجعته.

ب-تصميم الاختبار التحصيلي: مرّت الباحثة في إعدادها لهذا الاختبار بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: بناء الاختبار، وقد روعي في بناء الاختبار مايأتي:

أ-الهدف: وهو قياس مستوى تعلم القواعد لدى المتعلمات قبل تطبيق البرنامج وبعده.

ب-المحتوى: خصصت الباحثة ستة أسئلة لكل درس، وهذه الدروس هي: (الأسماء الخمسة- الأفعال الخمسة- اسم الفاعل- اسم المفعول).

ج-الصياغة: روعي في صياغة أسئلة الاختبار أن يقيس كل سؤال هدفا سلوكيا واحدا فقط، وقد يتفق أكثر من سؤال على هدف سلوكي واحد.

د-فقرات الاختبار: بلغ عدد فقرات الاختبار أربعة وعشرين سؤالا، وقد صاغته الباحثة من نوع الاختيار من متعدد؛ إذ تضم كل فقرة أربعة بدائل.

هـ-التعليمات: وضعت الباحثة التعليمات الآتية:

-اكتبي بياناتك الموجودة في أعلى الورقة قبل البدء في الاختبار.

-بعد القراءة الجيدة للسؤال، يجب اختيار إجابة واحدة لكل سؤال من البدائل الأربعة.

-هذا الاختبار لقياس مستوى تعلمكن في الموضوعات المحددة (الأسماء الخمسة – الأفعال الخمسة – اسم الفاعل – اسم المفعول)، وليس له علاقة برسوبكن أو نجاحكن في المادة.

-أجيبي عن جميع الأسئلة، وإذا لم تعرفي إجابة سؤال ما، انتقلي إلى غيره ثم عودي إليه بعد الإجابة عن باقي الأسئلة.

و-تحكيم الاختبار: عرضت الباحثة الاختبار في صورته الأولية على نخبة من المحكمين من ذوي الخبرة، لأخذ آرائهم حول ما يأتي:

-مدى صدق أسئلة الاختبار لما تقيسه.

-صحة صياغة أسئلة الاختبار ومدى وضوحها.

-مناسبة مفردات الاختبار للأهداف السلوكية لدروس البرنامج.

-مناسبة توزيع عدد أسئلة الاختبار على موضوعات البرنامج.

-خلو الصياغة من الأخطاء الإملائية والنحوية.

وقد أخذت الباحثة بملاحظات المحكمين حول إجراء بعض التعديلات في صياغة الأسئلة، وحذف بعض الأسئلة واستبدالها بغيرها؛ وذلك لإخراجه في صورته الأولية قبل تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

المرحلة الثانية: التجربة الاستطلاعية للاختبار.

طبقت الباحثة التجربة الاستطلاعية لأداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) في يوم الأحد ٤/ ٥/ ١٤٣٩هـ، على مجتمع الدراسة نفسها عن طريق اختيار عينات عشوائية مماثلة لعينة الدراسة من متعلمات المستوى المتقدم، وبلغ عدد متعلمات العينة الاستطلاعية (٢٥) متعلمة، ثم أعادت تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوع في يوم الأحد ١١/ ٥/ ١٤٣٩هـ.

وتهدف هذه التجربة الاستطلاعية إلى تقنين أداة الدراسة، من خلال التحقق من

صدقها، وثباتها، ومعرفة الزمن المناسب لأدائها، وقد تم ذلك كله وفقًا لما يأتي:

-التأكد من صدق الاختبار التحصيلي: اعتمدت الباحثة في حساب معامل صدق الاختبار على الصدق الظاهري، من خلال رأي المحكمين للصورة الخارجية للاختبار من حيث مناسبة المفردات، وصحة صياغتها، ومدى وضوحها، ودقتها في قياس موضوعات الاختبار، وكذلك من حيث تعليمات الاختبار ومدى وضوحها، ومناسبة الزمن المعد للاختبار لإجابات المتعلمات، وقد أخذت الباحثة آراء المحكمين بعين الاعتبار، وعملت التعديلات اللازمة لذلك.

وقد أكد تحقق عامل الصدق في ذلك كله، وضوح مفردات الاختبار، وعدم استفسار المتعلمات بكثرة أثناء الاختبار الاستطلاعي.

-حساب ثبات الاختبار التحصيلي: ولإيجاد معامل الثبات؛ تم تحديد قوة العلاقة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للعينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (R)، وقد دلت النتائج على تمتع الاختبار بمعامل ثبات جيد (٠,٨٠) الموضح في جدول رقم (١)، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به، «إذ أن معامل الثبات الذي يمكن الوثوق به يكون (٠,٧٥) فأكثر».(سمارة وآخروون، ١٩٨٩م، ص١٢٠)

جدول (١) معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون(R)

معامل الثبات	
معامل ارتباط بيرسون (R)	عدد العبارات
٠,٨٠	٢٤

-حساب معامل الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار: ولمعرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار، ومعاني مفرداته؛ تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة لفقرات الاختبار، عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابات الصحيحة، كما هو وضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات الصعوبة ومعاملات السهولة لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
معامل الصعوبة (٪)	٥٢	٤٠	٥٢	٣٦	٣٢	٢٠	٤٤	٢٠	٢٤	٤٨	٣٢	٢٤
معامل السهولة(٪)	٤٨	٦٠	٤٨	٦٤	٦٨	٨٠	٥٦	٨٠	٧٦	٥٢	٦٨	٧٦
رقم الفقرة	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
معامل الصعوبة (٪)	٣٢	٢٨	٢٠	٣٦	٢٨	٢٤	٢٤	٣٢	٣٢	٢٨	٢٨	٣٢
معامل السهولة(٪)	٦٨	٧٢	٨٠	٦٤	٧٢	٧٦	٧٦	٦٨	٦٨	٧٢	٧٢	٦٨

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي قد تراوحت ما بين (٢٤, ٠ – ٤٨, ٠)، «ويعد السؤال مقبولا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له ما بين (١٥, ٠ – ٨٥, ٠)». (أبو جلالة، ١٩٩٩م، ص٢٢١)

وبالنسبة لمعاملات السهولة يتبين من الجدول أنها تراوحت ما بين (٥٢, ٠ – ٧٦, ٠)، وهي نسبة جيدة، ومقبولة، «حيث إن معامل السهولة المثلى، ومعامل الصعوبة المثلى هو (٥٠, ٠)». (الناشف، ٢٠٠١م، ص١٥٥).

٤- حساب زمن الاختبار التحصيلي:

تم حساب زمن الاختبار وفقًا للآتية: «زمن الاختبار المناسب = (زمن إجابة أول طالب + زمن إجابة آخر طالب) / ٢»(سليمان، ١٩٨٥م، ص١٨٥).

وقد أضافت الباحثة خمس دقائق لقراءة التعليمات.

المرحلة الثالثة: تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي القبلي على مجموعتي عينة الدراسة (الضابطة، التجريبية) في يوم الاثنين ١٢/ ٥/ ١٤٣٩هـ، لمدة ٢٠ دقيقة؛ وقد أشرفت بنفسها في تطبيقه على المجموعتين، في قاعتين مختلفتين، ففي الحصة الأولى طبقت الاختبار على المجموعة الضابطة، وفي الحصة الثالثة على المجموعة التجريبية، وبعد مرور خمسة أسابيع، طبقت الاختبار البعدي على مجموعتي الدراسة (الضابطة، التجريبية)، في يوم

الخميس ٦/ ٦/ ١٤٣٩هـ، ومن ثم قامت بتصحيح الاختبار (القبلي والبعدي)، ورصد الدرجات، ومعالجتها إحصائيًا.

٥- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

بعد عمل المعالجات الإحصائية المناسبة من استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات متعلمات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في القياسين القبلي والبعدي، واستخدام اختبارات (ت) لتحديد دلالة الفروق بين درجات متعلمات العينة الواحدة، والعينات المستقلة، توصلت الدراسة إلى نتائج يتم عرضها على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أسئلة الدراسة وفروضها: وذلك وفق الآتي:

١- النتائج المرتبطة بالفروق بين درجات المجموع الكلي للقياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة: وجاءت على النحو الآتي:

جدول رقم (٣) درجات المتعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	عدد المتعلمين	درجات القياس القبلي	درجات القياس البعدي	الفرق بين درجات القياسين
التجريبية	١٢	١٠٦	٢٢٤	١١٨
الضابطة	١٢	١٠٨	١٨١	٧٣

ولتحديد الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية للقياسين، والانحرافات المعيارية، كما تم إيجاد مربع إيتا من خلال معادلة كوهين (Cohen) للعينات المستقلة؛ لتحديد حجم تأثير البرنامج التعليمي المقترح في تعلم قواعد اللغة المستهدفة لدى متعلمات المجموعة التجريبية،كما في الجدول الآتي:

جدول (٤): الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في المجموع الكلي

المجموعة	الفرق بين المتوسطات الحسابية	الفرق بين الانحرافات المعيارية	مربع إيتا
التجريبية	٩,٨٣	٣,٨٦	٠,٣١٥
الضابطة	٦,٠٨	٣,٠٩	

وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم جميع القواعد اللغوية (الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة، اسم الفاعل، اسم المفعول) لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما يتبين حجم الأثر (مربع إيتا) للبرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة المطبق على المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ (٠,٣١٥)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مقارنةً مع الطريقة التقليدية المطبقة على المجموعة الضابطة.

وفي ضوء هذه النتيجة يمكن القول: إن طريقة تدريس البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة ذات أثر أكبر؛ إذ تفوقت على الطريقة التقليدية في تعلم القواعد اللغوية لدى متعلمات العربية لغةً ثانية في المستوى المتقدم، وبهذا يتحقق أحد أهداف الدراسة وهو الكشف عن أثر البرنامج التعليمي المقترح في زيادة تعلم القواعد لدى متعلمات المجموعة التجريبية.

٢-النتائج المرتبطة بالفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي:

٢-١ درجات المجموع الكلي لأفراد المجموعتين في تعلم القواعد اللغوية في القياس البعدي:

ولتحديد الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروقات جوهرية أم لا، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٥): الفروق الإحصائية لدرجات المجموعتين في تعلم القواعد اللغوية في القياس البعدي

المجموعة	عدد المتعلمين	مجموع درجات القياس البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٢٢٤	١٨,٦٧	٢,٧٤	٣,١٨	٠,٠٤
الضابطة	١٢	١٨١	١٥,٠٨	٢,٧٨		

وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم القواعد اللغوية في القياس البعدي، لصالح متعلمات المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة التحسن الذي حدث لدى متعلمات المجموعة التجريبية في تعلم قواعد اللغة المستهدفة باستخدام البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، لكون إستراتيجيات البرنامج القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمات؛ بتنوع أنشطتها المقدمة، التي تقدم المعلومة للمتعلمات بأكثر من صورة وطريقة، مما يسهم في تفاعلهن، وفهم ما يقدم لهن والاحتفاظ به؛ وبالتالي زيادة مستوى التعلم.

وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الأول: (ما أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قواعد اللغة لدى متعلمات العربية لغةً ثانية) وتحقيق أحد أهداف الدراسة، وكذلك صحة الفرضية الأولى لهذه الدراسة.

٢-٢درجات أفراد المجموعتين في تعلم قاعدة الأسماء الخمسة في القياس البعدي:

ولتحديد الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروقات جوهرية أم لا، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٦): الفروق الإحصائية بين درجات المجموعتين في تعلم قاعدة الأسماء الخمسة في القياس البعدي

المجموعة	عدد المتعلمين	مجموع درجات قاعدة الأسماء الخمسة في القياس البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٦٣	٥,٢٥	٠,٩٧	٠,٩٢	٠,٣٦٥
الضابطة	١٢	٥٩	٤,٩٢	٠,٧٩		

ويبين الجدول وجود فروق إحصائية في تعلم قاعدة الأسماء الخمسة لصالح المجموعة التجريبية، غير أن هذه الفروق غير جوهرية، وغير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أكبر من (٠،٠٥)؛ باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، ومن هنا يمكن القول: إن طريقة تدريس قاعدة الأسماء الخمسة للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة متكافئة مع الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القاعدة نفسها للمجموعة الضابطة.

وتعلل الباحثة عدم وجود فروق جوهرية في اختبار (ت) بين درجات المجموعتين في تعلم قاعدة الأسماء الخمسة في القياس البعدي إلى عدة أسباب، منها: ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية في المدارس العالمية لمتعلمات اللغة لغةً ثانية؛ إذ يبلغ (٥٠) دقيقة فقط، وهو لايتناسب مع الزمن المناسب لتعلم الأسماء الخمسة، كذلك تم البدء بهذه القاعدة في تدريس البرنامج؛ مما نتج عنه استغراق وقت أطول في تقسيم المجموعات، وتعيين قائداتها، وتنفيذ الإستراتيجيات بسرعة أقل من السرعة المطلوبة، ويعود ذلك لجدة هذه الإستراتيجيات على المتعلمات داخل الصف، كما تم الاستغناء عن بعض النشاطات بسبب ذلك كله.

وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الفرعي الأول: (ما أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قاعدة الأسماء الخمسة لدى متعلمات العربية لغةً ثانية؟) مما يعني تحقيق أهداف الدراسة، فيما يتم رفض الفرضية الثانية لهذه الدراسة

وتعديلها بالقول بأنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في تعلم قاعدة الأسماء الخمسة لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانية، لصالح المجموعة التجريبية).

٢-٣ درجات أفراد المجموعتين في تعلم قاعدة الأفعال الخمسة في القياس البعدي:

ولتحديد الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروقات جوهرية أم لا، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول(٧): الفروق الإحصائية بين درجات المجموعتين في تعلم قاعدة الأفعال الخمسة في القياس البعدي

المجموعة	عدد المتعلمين	مجموع درجات قاعدة الأفعال الخمسة في القياس البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٥٠	٤,١٧	١,٣٤	١,٢١	٠,٢٣٨
الضابطة	١٢	٤٣	٣,٥٨	١,٠٠		

ويبين الجدول وجود فروق إحصائية في تعلم قاعدة الأفعال الخمسة لصالح المجموعة التجريبية؛ ومن هنا يمكن القول: إن طريقة تدريس قاعدة الأفعال الخمسة للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة متكافئة مع الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القاعدة نفسها للمجموعة الضابطة.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم قاعدة الأفعال الخمسة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية - على الرغم من وجود فروق بين المتوسطات الحسابية في تعلم هاتين القاعدتين لصالح المجموعة التجريبية - إلى عدة أمور منها: تدريس هذه القاعدة يتطلب وقتًا أطول مما هو ممنوح؛ مما اضطر الباحثة إلى تقليص عدد من النشاطات، ودمج بعضها، والاكتفاء بما قدم للمجموعة التجريبية،

مما أثر في عدم إحداث الفروق الدالة إحصائيًا بين المجموعتين، لصالح المجموعة التجريبية.

وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الفرعي الثاني: (ما أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قاعدة الأفعال الخمسة لدى متعلمات العربية لغةً ثانية؟) مما يعني تحقيق أهداف الدراسة، فيما يتم رفض الفرضية الثالثة لهذه الدراسة وتعديلها بالقول بأنه: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في تعلم قاعدة الأفعال الخمسة لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانية، لصالح المجموعة التجريبية).

٢-٤ درجات أفراد المجموعتين في تعلم قاعدة اسم الفاعل في القياس البعدي:

ولتحديد الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروقات جوهرية أم لا، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٨): الفروق الإحصائية بين درجات المجموعتين في تعلم قاعدة اسم الفاعل في القياس البعدي

المجموعة	عدد المتعلمين	مجموع درجات قاعدة اسم الفاعل في القياس البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٥٧	٤,٧٥	١,٠٦	٣,٣٣	٠,٠٠٣
الضابطة	١٢	٤١	٣,٤٢	٠,٩٠		

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم قاعدة اسم الفاعل في القياس البعدي، لصالح متعلمات المجموعة التجريبية، ومن هنا يمكن القول: إن طريقة تدريس قاعدة اسم الفاعل للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجياتها قد تفوقت على الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القاعدة ذاتها للمجموعة الضابطة.

وتعلل الباحثة ماتم التوصل إليه من نتيجة إلى أثر البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، وإستراتيجياته، التي وفرت لمتعلمات المجموعة التجريبية أنشطة متنوعة تتناسب مع ميولهن، ومراعية للفروقات الفردية بينهن؛ إذ تشعر المتعلمة بأنه يتم احترامها ودعمها داخل البيئة الصفية، وكذلك تميزت الإستراتيجيات المقدمة بالتنوع في تنفيذ الأنشطة بعضها بشكلٍ فردي، وبعضها بشكلٍ جماعي يسهم في زيادة التعاون بين المتعلمات، إذ تشعر المتعلماتُ بأن لهن دورًا في العَملية التعليمية؛ وبالتالي يؤدي إلى زيادة التعلم، والحرص عليه من قبلهن.

وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الفرعي الثالث: (ما أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قاعدة اسم الفاعل لدى متعلمات العربية لغةً ثانية؟) وتحقيق أحد أهداف الدراسة، ومن ثم تتحقق الفرضية الرابعة لهذه الدراسة.

٢-٥ درجات أفراد المجموعتين في تعلم قاعدة اسم المفعول في القياس البعدي:

ولتحديد الفروق تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لمعرفة ما إذا كانت هذه الفروقات جوهرية أم لا، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول (٩): الفروق الإحصائية بين درجات المجموعتين في تعلم قاعدة اسم المفعول في القياس البعدي

المجموعة	عدد المتعلمين	مجموع درجات قاعدة اسم المفعول في القياس البعدي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٥٤	٤,٥٠	١,٣١	٢,٦٨	٠,٠١٤
الضابطة	١٢	٣٨	٣,١٧	١,١١		

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم قاعدة اسم المفعول في القياس البعدي لصالح متعلمات المجموعة التجريبية، وبالتالي يمكن القول: إن طريقة

تدريس قاعدة اسم المفعول للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجياتها قد تفوقت على الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القاعدة ذاتها للمجموعة الضابطة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أثر البرنامج القائم على نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجياتها في تحسين مستوى المتعلمات في تعلم قاعدة اسم المفعول من خلال تنوع النشاطات واستخدام كافة الوسائل المتاحة، التي تراعي اختلاف قدراتهن وذكاءاتهن، مما أسهم في تنميتها.

وبهذا تجيب الدراسة عن السؤال الفرعي الرابع: (ما أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم قاعدة اسم المفعول لدى متعلمات العربية لغةً ثانية؟) وبذلك تتحقق أهداف الدراسة، ومن ثم تتحقق الفرضية الخامسة لهذه الدراسة.

ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة: فجاءت النتائج متوافقة مع ما جاءت به بعض نتائج الدراسات السابقة، والتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية أثر استخدام البرامج التعليمية والإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى التعلم اللغوي لصالح المجموعات التجريبية، ومن تلك الدراسات: دراسة (الدمخ، ٢٠٠٦)، ودراسة (الوحيدي، ٢٠٠٨)، ودراسة (الشمري، ٢٠٠٩)، ودراسة (حسن، ٢٠١٤)، ودراسة (Haley, 2001).

كما اتفقت مع دراسة (shore,2002) ودراسة (Korkut,2008) ودراسة (علاء وجلنار، ٢٠١٤) في وجود ارتباط بين استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة وزيادة التعلم اللغوي، ومن ثم في تحقيق أهداف تعلم اللغة الأجنبية؛ حيث إن استعمال اللغة اللفظية وغير اللفظية تعد طريقة جيدة في اكتساب اللغة الثانية، والمتمثلة في زيادة اكتساب اللغة، وتحسين مخرجات التعليم.

فيما جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لما جاءت به نتائج دراسة (seyyed,2008) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين والمتعلمات في الذكاءات المتعددة وفي مهارة تعلم اللغة الإنجليزية.

كما أن نتائج الدراسة تتفق مع ما جاء في إطار الدراسة النظري، من أن نظرية الذكاءات المتعددة ترى بأن الإنسان قادر على أن يتعلم ويعبر عن وجهة نظره بطرق متعددة، كما جاءت متوافقة مع المبادئ التربوية للنظرية.

كما تتفق نتائج الدراسة مع ما جاء في الأطار النظري حول علاقة الذكاء بالتعلم اللغوي، التي ترى بأن استخدام المعلمين لطرائق وأنشطة هذه الذكاءات في تعلم اللغة يُمكّن المتعلمين من تعلمها بطريقة ناجحة وممتعة عن طريق فهم أعمق للمفاهيم والتدريبات اللغوية، وبالتالي زيادة مستوى التعلم.

٦- ملخص النتائج والتوصيات:

توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ , ٠) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تعلم القواعد اللغوية المستهدفة (الأسماء الخمسة – الأفعال الخمسة – اسم الفاعل – اسم المفعول) في القياس البعدي لدى متعلمات اللغة العربية لغةً ثانية، لصالح متعلمات المجموعة التجريبية.

٢- حجم الأثر الكبير (مربع إيتا) الذي أحدثه البرنامج التعليمي القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم القواعد اللغوية المستهدفة، مقارنة بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.

وفي ضوء ذلك توصي الباحثة بالآتي:

١- توظيف الذكاءات المتعددة في تصميم المناهج والمواد التعليمية في تعليم اللغة العربية لغةً ثانية لمتعلمي اللغة العربية لغةً ثانية؛ وذلك بتنويع الأنشطة والوسائل وطرق التدريس التي تراعي كافة الذكاءات لدى المتعلمين.

٢- إعداد دليل إرشادي بإستراتيجيات الذكاءات المتعددة المتنوعة، وبصفات أصحاب الذكاءات المتعددة لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.

٣- عقد الدورات التدريبية للمعلمين؛ لتبصيرهم وتنمية الوعي بنظرية الذكاءات المتعددة، ولتسهيل العملية التعليمية، والاستفادة من ذلك كله في الدرس وفي تشخيص أنواع الذكاءات لدى المتعلمين.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩): اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.

- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٧): الذكاء ومقاييسه. دار النهضة. القاهرة. ط ١٧.

- حسين، محمد عبد الهادي (٢٠٠٣): تربويات المخ البشري. دار الفكر. عمان. ط١.

- سالم، محمد عبد السلام (٢٠٠٠): الاتجاهات الحديثة في دراسة الذكاءات المتعددة دراسة تحليلية في ضوء نظرية جاردنر. كلية التربية جامعة حلوان. المؤتمر العلمي الثامن. المجلد الأول.

- سليمان، ممدوح (١٩٨٥): كيف تبني اختبارًا تحصيليًا. مكتبة منير. الزقازيق.

- سمارة، عزيز؛ وآخرون (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان . ط٢.

- السيد، أحمد جابر (٢٠٠٣): نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في بيئة التعليم والتعلم. المجلة التربوية بكلية التربية. سوهاج. ع١٩.

-شحاته، حسن؛ النجار، زينب (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر. الدار المصرية اللبنانية. ط١.

- عدس، محمد عبد الرحمن (١٩٩٧): الذكاء من منظور جديد. دار الفكر. عمان.

- عرفة، بسينة (٢٠١٤): دراسة تقويمية لانعكاس نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة في أنشطة المنهاج الجديد لمادة العلوم في الصف الرابع الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. م١٢. ع٣. ص ص ١٨١-٢٠٩.

- عفانة، عزو إسماعيل؛ الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٤): مستويات الذكاء المتعدد لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوه. مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية. م١٢. ع٢. ص ص٣٢٣-٣٦٦.

- مالك، حسن (٢٠١٣): إستراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية. مجلة علوم التربية. الرباط. ع٥٧.

- محمد، مصطفى عبد السميع (٢٠٠٤): ثقافة الإبداع وتشكيل العقل العربي: مقاربات أولية. العلوم التربوية. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية. ع٤.

-الناشف، سلمى (٢٠٠١): دليلك في تصميم الاختبارات. عمان. دار البشير. ط١.

المراجع الأجنبية:

- Curri, K. (2003). Multiple Intelligence Theory and the ESL Classroom-preliminary Consideration. The Internet TEST Journal, Vol. IX,No.4.

- Gardner, H. (1999). The disciplined mind. New York: simon and Schuster.

- __________ (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.3rd ed. New York: Basic books.

- korkut, I. (2008). Implementing Multiple intelligences theory in foreign language teaching. Ekev Academic Dergisi, VoI.12,no.35.

- Loori, Ali A.(2005): Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. Social Behavior and personality, vo1.33,no. 1.

- Martinez-Flor,(2006). Teaching Intercultural Communicative Competence Through The Skills. Revista alicantina de studios ingleses (21). p: 157-170.

- Schmidt w. Richard (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning1. The University of Hawaii. Manoa. P:129- 158.

- Shore, J, R. (2002). An Investigation and Multiple Intelligences and self-efficacy in the University English as a Second language classroom. Washington; The George Washington University Unpublished Doctoral Dissertation.

برنامج تدريبي إرشادي بالطرق القياسية والاستقرائية لاكتساب اللغة العربية لغة ثانية لدى عينة من المغتربين

د. عماد عبد حمزة العتابي

أستاذ طرائق تدريس اللغة العربية لطلبة الدراسات العليا
كلية التربية للعلوم الإنسانية - جامعة المثنى

ملخص البحث:

تستهدف الدراسة التعرف على مفهوم طريقتين تدريسيتين وخصائصهما والخطوات العملية والعلمية لهما، وهما طريقة التدريس القياسية وطريقة التدريس الاستقرائية، والمقارنة بينهما في ضوء مدى فاعليتهما وفقا للأدب التربوي والنفسي ووفق خصائص عينة الدراسة ومتطلبات الموقف التعليمي لاكتساب اللغة العربية لغة ثانية، كما تستهدف الدراسة تصميم برنامج تدريبي إرشادي باستخدام طرق التدريس القياسية والاستقرائية لاكتساب اللغة العربية لدى عينة من المغتربين.

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي لوصف بيانات العينة في المتغير التابع (اكتساب اللغة العربية لدى عينة من المغتربين) وفي ضوء متغير نوع الجنس (ذكور- إناث) ومتغير العمر الزمني (١٨سنة فأقل-٢٠سنة فأكثر). كما استخدم المنهج التجريبي/ الكلينيكي Clinical / Experimental Mouthed، وذلك للاستفادة من تكامل كل منهم لدراسة استخدام طرق التدريس القياسية والاستقرائية لاكتساب اللغة العربية لدى عينة من المغتربين وتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي الإرشادي الذي طبق في الدراسة الحالية. وتم تصميم التجريب وفق (تصميم مجموعتين تجريبيتين وضابطة

وباختبارين قبلي وبعدي)، حيث سيتم اختبار العينة بعدد من المفاهيم اللغوية (الاختبار القبلي) وهي إحدى أدوات البحث التي أعدت وعرضت على مجموعة خبراء في اللغة العربية، ثم تدريب المجموعة الأولى بالطرق القياسية، وتدريب المجموعة الثانية بالطرق الاستقرائية، من خلال عشر جلسات تدريبية لكل مجموعة، تنفذها إحدى التدريسيات، وتترك المجموعة الثالثة (الضابطة) دون تدريب. وبعد انتهاء الجلسات يتم إعادة الاختبار (الاختبار البعدي) بقائمة مفاهيم متوازية ومتشابهة مع القائمة الأولى في (الاختبار القبلي)، ثم تتم المقارنة بين درجات المجاميع الثلاث للتعرف على مستوى الاكتساب المتحصل إحصائيا، ويتم هنا الاستفادة من اختبار ويلكوكسن، واختبار مان وتني.

واستخدمت المنهجيتين (الوصفية والتجريبية) لضمان دقة النتائج عند فحص فرضيات البحث للتعرف على فاعلية المتغير المستقل (برنامج تدريبي إرشادي باستخدام طرق التدريس القياسية والاستقرائية) في المتغير التابع (اكتساب اللغة العربية)، ولتقليل أثر المتغيرات الدخيلة.

وكشفت النتائج عن أن الطريقتين الاستقرائية والطريقة القياسية ذاتا فاعلية في اكتساب اللغة العربية لدى عينة من المغتربين، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل العينة الذين درسوا بالطريقة الاستقرائية، ومتوسط تحصيل العينة الذين درسوا بالطريقة القياسية. ويفسر الباحث هذه النتائج كون الاستقراء والقياس هما عمليتان عقليتان تمارسان في الأصل بطريقة عفوية تلقائية، إلا أن المرء لا يلبث أن ينظم تلك العمليات فتتحول إلى طرائق للبحث وتحصيل المعرفة)الحصري: ٢٠٠٠ م،٥٠) وكلا من الاستقراء والقياس منفردين أو مجتمعين يستخدمان في التدريس ويدخلان في صلب عديد من طرق التدريس التي تعتمد على إثارة التفكير للمتعلم ومشاركته مشاركة حقيقية في عملية التعلم عن طريق بناء المفهوم أو القاعدة أو تفكيك المفهوم إلى مكوناته الأصلية ثم إعادة بنائه من جديد (إبراهيم ، ١٩٧٤ ، ٢٧٥).

المقدمة:

تتجلى أهمية اللغة المشتركة كونها معيارا للتماسك الاجتماعي يتعلم من خلالها الفرد كثيرا من القضايا الاجتماعية، كما أنها تعد مؤسسة اجتماعية يستطيع من خلالها أن

يتواصل مع الآخرين، وهي وسيلة رئيسة في التفكير؛ لذلك تُعد وسيلة للسيطرة على سلوك الآخرين. ولولا اللغة لظل الإنسان بعيداً عن مجتمعه، منفصلاً عن الآخرين، لا يدرك تماماً ما يجري حوله من أحداث ولا يسهم فيها بشكل مؤثر وفعال، وساعدت اللغة في إثراء العقل البشري بما تطور من علوم ومعارف بوصفها أداة توصيل وحفظ لما توصل إليه الإنسان في مجال الحياة (العزاوي، ١٩٧٨ص ١١).

واللغة العربية من اللغات الحية في العالم، وبها ارتفع شأن العرب والإسلام بما تحوي من دلالات جمالية ومعرفية وخصائص ما لم تحوها أكثر اللغات (عبد عون ، ٢٠١٣، ص ٢٠)؛ لذا يتوجب اهتمام المؤسسات الحكومية بتعليم اللغة العربية للمغتربين؛ حفاظا على سلامة اللغة العربية لأنها الوسيلة التي تبصرهم بمكانة الأمة العربية ودورها في بناء صرح الحضارة، وهي الوسيلة التي يعبر الطلبة بها عن المعاني والأفكار باتجاه الأصالة والابتكار، وتنمي فيهم التذوق لأنواع التعبيرات الأدبية من الشعر والنثر تواصلا بالتراث العربي الخالد في عصوره المختلفة؛ ليتزودوا من قيمه الخلقية والاجتماعية والفنية بما يلائم مجتمعنا العربي (الراضي ، ٢٠٠١ ، ص ٢-٣).

ويُعد مفهوم التدريب اللغوي من المفاهيم التي تفرض نفسها عند ذكر عملية التطوير أو الارتفاع بمستوى المتعلمين في أي موضوع ومكان في الحياة المعاصرة لما له من دور وفاعلية كبيرة في الارتقاء بالمستوى اللغوي للأفراد. فالبرنامج التدريبي اللغوي هو نشاط تعليمي معتمد تتم ممارسته بهدف تحسين الأداء (برنوطي، ٢٠٠١، ص ٤٤٤).

والبرامج التدريبية التي تستهدف إكساب اللغة العربية، صارت ضرورة حتمية لا يمكن الاستغناء عنها وخصوصاً للمغتربين العرب؛ ولا سيما أنهم سيكونون نموذجا ناطقا في بلد الاغتراب مما يتطلب تدريباً مستمراً ومركزاً وفي مختلف المجالات، حيث أصبحت البرامج التدريبية المصممة بشكل علمي تؤثر بصورة كبيرة في تطوير المهارات اللغوية، وأكدت عديد من الدراسات السابقة فاعلية البرامج التدريبية في اكتساب اللغة، كدراسة الشمري (٢٠١٥)، ودراسة صالح: (١٩٩٤م). (صالح، ١٩٩٤، ص ٣-١١٥)، ودراسة عيد (١٩٩٦م)، و(الندى، ٢٠٠٨، ص ٨٨)، ودراسة مسلم (٢٠٠٠م) (مسلم، ٢٠٠٠، ص ١٤٦).

ويقصد ببرنامج تعليم العربية لغة ثانية" أنه تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية، والوجدانية، والنفس حركية التي تمكِّنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها، وممارسة أوجه النشاط اللازمة.

ويشير مفهوم طرائق التدريس (Teaching Method) إلى مجموعة الإجراءات والأساليب والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى تحقيق أهداف محددة كتوصيل معلومات وحقائق ومفاهيم لهم. وفي القرن العشرين والواحد والعشرين، درج المهتمون بأصول تدريس اللغة، على تأكيدهم مجموعة من طرائق التدريس، التي أبرزها: الطريقة التكاملية أو طريقة التعيين، والطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية، والطريقة القياسية، وطريقة النص، وطريقة النشاط، وطريقة المشكلات. أما طرائق تدريس اللغات بما فيها اللغة العربية، فتشير إلى" تدريس المهارات اللغوية (Language Skills)) التي غالبا ما تُصنف في مهارات (فهم المسموع، والحديث، والقراءة، والكتابة؛ لأن التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى تحقيق الكفاية اللغوية، التي هي الهدف الرئيس من تعلم اللغة وأن هناك عددا من طرائق تعليم العربية للناطقين مثل: طريقة القواعد والترجمة (The Grammar-Translation Method، والطريقة المباشرة (Direct Method)، والطريقة السمعية الشفوية (Audio- Lingual Approach)، والطريقة التواصلية (Communicative Approach)، وطريقة القراءة (Reading Method)، والطريقة المعرفية(Cognitive Code – Learning Theory)، والطريقة الطبيعية (The Natural Method)، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، والطريقة الصامتة (العساف، ٢٠١٥، ص١٥٧-١٦١).

إن تاريخ تعليم اللغات حافل بالاختلافات حول الطريق السليم لتعليم اللغة؛ بسبب تنازع الفكر بين السلوكيين الذين يؤمنون بالمثير والاستجابة؛ مما دفعهم إلى اعتماد المناهج البنائية والسمعية، وفريق العقلانيين الذين يؤمنون بالاتصال، الذي أدى إلى ظهور المناهج الوظيفية (F.A) ، والمناهج الطبيعية (N.A) ، ومداخل أخرى مثل مدخل الاستجابة الجسمانية الكاملة (T.P.R.A) ، ومدخل السفع (S.B) ، والمدخل الصامت (S.W)، ومدخل توافقي بين المنهجين السلوكي والعقلاني من خلال المنهج

الاصطفائي (E.C). (يس ودوكه، ٢٠٠٨، ص ١٠١).

والبرنامج التدريبي في البحث الحالي يستند نظريا إلى طريقتين تدريسيتين هما الاستقرائية والقياسية. ويرى كثير من الباحثين أنهما افضل الطرائق، ومع القول بأفضلية هاتين الطريقتين، فإن اختيار الطريقة في الواقع يتوقف على طبيعة الموقف التعليمي كله، وما فيه من متغيرات عديدة: المدرس وقدراته وحماسته، وطبيعة الخبرة، والطلاب ومستوى دافعيتهم ومستوياتهم وقدراتهم المتنوعة، والبيئة التعليمية المحيطة بالموقف التعليمي كله (العثمان، ٢٠٠١، ص ٢٧-٢٨).

أما الطريقة القياسية فهي أقدم الطرائق، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديما، والأساس الذي تقوم عليه عملية القياس انتقال الفكر من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وهي طريقة اقتصادية؛ لا تأخذ وقتا، وسهلة لا يبذل فيها المدرس جهدا كبيرا في اكتشاف الحقائق، وتساعد الطلبة في عادات التفكير الجيد. كما أن المتدرب باستعمالها حين يفهم القاعدة فهما جيدا يستقيم لسانه أكثر من المتدرب الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح قبل ذكرها (الجشعمي ومهدي، ٢٠١٢، ص٨٨-٨٩).

وأشار بعض علماء اللغة إلى أن اللغة مجموعة من المهارات التي يمكن ملاحظتها عندما تمارس قراءةً، أو كتابة، ويستعملها الإنسان في تواصله مع الآخرين استماعاً أو محادثة، وإلى أن اكتسابها يتطلب ممارستها، لأن المعرفة النظرية لا تفيد، وتبقى ناقصة إن لم تكن ثمرتها التطبيق، والتعبير السليم، والكلام المستقيم (أسعد، ٢٠١٥، ص ٣).

إشكالية البحث:

تُعد اللغة من أهم مبتكرات الإنسان الحضارية؛ فلولاها لما تم الحفاظ على الحضارة والثقافة والتراث، ولكل مجتمع بشري معروف لغته الخاصة به، فاللغة تميز الأمم بعضها عن بعض. وبدون تمكن الفرد المغترب من لغته الأم يصبح منقطعا عن التواصل مع حضارة أمته. ومن ثم فقدان الأمة لطاقاتها البشرية. مما توجب اكتساب المغترب وتمكينه من المهارات اللغوية الأساسية (القراءة، والكتابة، والتعبير (ومساعدته على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في المواقف التي تتطلب ذلك، والتعرف على حاجاته

اللغوية، وأهمية إيجاد الطريقة التدريسية المناسبة لتحقيق ذلك، وتنمية الكفاية اللغوية عنده، وهذا ما أكدته عديد من الدراسات ومنها (سليم (١٩٨٩، و)جاسم(٢٠٠١ و) عبد الله ، ٢٠٠١) و)طعيمة ، (٢٠٠٤ ، و)إيليغا ، (٢٠١١ وغيرها (أسعد، ٢٠١٥، ص٥). من هنا نشأت إشكالية البحث وتحددت في السؤال الآتي: ما فاعلية استخدام الطريقة الاستقرائية والقياسية في اكتساب مهارات اللغة العربية للمغتربين؟

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث من:

١. أهمية اللغة العربية، وتدريسها لغير الناطق بها، والحاجة إلى الاهتمام بتطوير هذا الميدان بالدراسات والبحوث التي تواكب ما يستجد في ميادين تعليم اللغات.

٢. توفير برنامج تدريبي علمي – عملي يمكن الاستفادة منه، سيما وأن المكتبة العربية بحاجة لدراسات علمية تُعنى بالبرامج التدريبية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣. يُعد البحث الحالي إضافة متواضعة إلى الجهود التي تحاول توظيف الخبرات والمهارات التي يكتسبها الدارس في حياته اليومية، والانتقال به إلى مستوى تطبيق تلك المهارات وعدم بقائها نظرية.

أسئلة البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما فاعلية تصميم برنامج تدريبي وتنفيذه باستعمال الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

٢. هل توجد فروق في تعليم المهارات اللغوية) القراءة-الكتابة-التعبير) للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التجريبي؟

٣. هل توجد فروق في تعليم المهارات اللغوية (القراءة-الكتابة-التعبير) للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التجريبي؟

٤. هل توجد فروق في تعليم المهارات اللغوية) القراءة-الكتابة-التعبير) لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين (الاستقرائية-القياسية) قبل تطبيق البرنامج التجريبي وبعده؟

٥. هل تتمايز إحدى الطريقتين (الاستقرائية – أو القياسية) في فاعلية اكتساب اللغة العربية لعينة من المغتربين غير الناطقين بها؟

فرضيات البحث: قام الباحث باختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متدربي

المجموعتين التجريبيتين ودرجات متدربي المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متدربي المجموعتين التجريبيتين ودرجات متدربي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متدربي المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متدربي المجموعة التجريبية الأولى (الطريقة الاستقرائية) ودرجات متدربي المجموعة الثانية (الطريقة القياسية) في التطبيق البعدي.

تحديد المصطلحات:

البرنامج التدريبي الإرشادي: عرّفه الطعاني (٢٠٠٢م) بأنّه: الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاءة أدائهم (الطعاني،٢٠٠٢، ص ٧٨).

وعرّفه السيد (٢٠٠٦م) بأنّه: كافة الجهود المخططة المنفذة لتنمية قدرات العاملين بالمنظمة ومعارفهم ومهاراتهم على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، بما يعظم من فاعلية أدائهم وتحقيق ذاتهم من خلال تحقيق أهدافهم الشخصية وإسهامهم في تحقيق أهداف المنظمة (السيد، ٢٠٠٦، ص ١١٣).

الطريقة الاستقرائية: عرفها سمك (١٩٧٥): بأنها طريقة تقوم على عرض أمثلة كثيرة ومتنوعة، تتناول معاني خاصة، بحيث يمكن استعمال كلماتها أساسا لاستنباط القاعدة المطلوبة وفهمها (سمك، ١٩٧٥، ص٦٥٦).

الطريقة القياسية: عُرِّفت هذه الطريقة اصطلاحا من زيتون (١٩٩٩) : بأنها طريقة التفكير القياسي والانتقال من العام إلى الخاص، أو من الكليات إلى الجزئيات والتفصيلات (زيتون ، ١٩٩٩، ص٩٦).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث وتصميمه التجريبي: استخدم الباحث في بحثه المنهج الوصفي لوصف بيانات العينة في المتغير التابع (اكتساب اللغة العربية لدى عينة من المغتربين). كما

استخدم المنهج التجريبي/ الكلينيكي Clinical / Experimental Method، وذلك للاستفادة من تكامل كل منهم لبحث استخدام طرق التدريس القياسية والاستقرائية لاكتساب اللغة العربية لدى عينة من المغتربين وتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي الذي طبق في البحث الحالي. وتم تصميم التجريب وفق (تصميم مجموعتين تجريبيتين وضابطة وباختبارين قبلي وبعدي)، حيث سيتم اختبار العينة بعدد من المفاهيم اللغوية (الاختبار القبلي) وهي إحدى أدوات البحث التي أعدت وعرضت على مجموعة خبراء في اللغة العربية، ثم تدريب المجموعة الأولى بالطرق القياسية، وتدريب المجموعة الثانية بالطرق الاستقرائية، من خلال عشر جلسات تدريبية لكل مجموعة، تنفذها إحدى التدريسيات، وتترك المجموعة الثالثة (الضابطة) دون تدريب. وبعد انتهاء الجلسات يتم إعادة الاختبار (الاختبار البعدي) بقائمة مفاهيم متوازية ومتشابهة مع القائمة الأولى في (الاختبار القبلي)، ثم تتم المقارنة بين درجات المجاميع الثلاث للتعرف على مستوى الاكتساب المتحصل إحصائيا، وكما يوضحه الشكل (١) الآتي:

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار التابع
الضابطة	اختبار المفاهيم اللغوية	-------	اختبار المفاهيم اللغوية
الاولى	اختبار المفاهيم اللغوية	الطريقة الاستقرائية	اختبار المفاهيم اللغوية
الثانية	اختبار المفاهيم اللغوية	الطريقة القياسية	اختبار المفاهيم اللغوية

الشكل (١) التصميم التجريبي للبحث

عينة البحث: تكونت عينة البحث التجريبية من (٦) مغتربين بواقع (٣) ذكور و (٣) إناث ممن تتراوح أعمارهم (١٥-٢٤) سنة.

أدوات البحث: تم إعداد أداتين رئيستين هما:

(١) اختبار تحصيلي (قبلي، وبعدي (للمهارات اللغوية) القراءة- الكتابة- التعبير):

تم إعداد الاختبار وفقا للمستويات المعرفية الثلاثة الأولى عند بلوم (التذكر -الفهم والاستيعاب -التطبيق). وعرض على ثلاثة خبراء بمرتبة أستاذ مشارك في تخصص اللغة العربية؛ للتعرف على الصدق الظاهري للبرنامج، وتم إجراء بعض التعديلات بحسب ملاحظات الخبراء، ليصبح البرنامج بصيغته النهائية كما في (ملحق (١)).

(٢) **البرنامج التدريبي**: صمم البرنامج وفق مبادئ وخطوات الطريقة الاستقرائية والقياسية، وعرض على ثلاثة خبراء بمرتبة أستاذ مشارك في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية؛ للتعرف على الصدق الظاهري للبرنامج، وتم إجراء بعض التعديلات بحسب ملاحظات الخبراء. والبرنامج التدريبي يهدف عموما إلى تنمية المهارات اللغوية (القراءة، والكتابة، والتعبير (لدى عدد من المتدربين المغتربين. وذلك من خلال تنمية قدرة المتدرب على (التذكر -الفهم والاستيعاب -التطبيق) في المهارات الآتية:

١. القراءة بدقة وفهم، من خلال قراءة المفاهيم اللغوية (كلمات وجمل ونصوص مختلفة) جيداً.

٢. الكتابة الصحيحة، والتعبير عن عدد من المفاهيم اللغوية بلغة سليمة صحيحة.

٣. فهم اللغة العربية عند الاستماع والقراءة والكتابة)استيعاب الكلمات، والجمل، وفهمها (.

جلسات البرنامج: تم تنفيذ جلسات البرنامج للطريقتين في ذات اليوم من قبل نفس المدربة؛ وهذا يجعل التدريب يتم بالدقة والموضوعية، وكانت المادة الدراسية بين مجموعتي البحث الاستقرائية والقياسية موحدة في الموضوعات التي درست لها، وهي كراسة تضم (٤) أربعة نصوص، وبعض من قواعد اللغة العربية، وقواعد التعبير الكتابي واللفظي.

الجلسة الأولى: الجلسة هدفت إلى إجراء الاختبار القبلي للعينة وتقسيمهم إلى ثلاث مجاميع بطريقة عشوائية، واستخدام الطريقة العشوائية المنظمة في التقسيم وفق متغير الجنس والعمر الزمني؛ لقلة أفراد العينة، وتم التعرف على العينة من قبل الباحث وتعريفهم بالمدرب، والتعارف فيما بينهم، ثم التنسيق بين المتدربين في المجموعتين التجريبيتين لتحديد مكان الجلسات التدريبية وزمانها.

الجلسة الثانية: الجلسة هدفت إلى تقديم بعض المعلومات الأساسية عن اللغة

العربية، ثم التعريف بمبادئ الطريقة الاستقرائية (للمجموعة الأولى/ التعريف بمبادئ الطريقة القياسية (للمجموعة الثانية)، وتحديد خطوات كل طريقة كما تم عرضه في مقدمة البحث. وتقديم المهارات الثلاث (القراءة – الكتابة – التعبير) وفقا للخريطة الاختبارية في الشكل (٢) الآتي:

ت	المهارة	تذكر ٪	فهم ٪	تطبيق ٪	٪ أهمية المهارات
١	القراءة	١٠	١٠	٢٠	٤٠
٢	الكتابة	١٠	١٠	١٠	٣٠
٣	التعبير	١٠	١٠	١٠	٣٠
نسبة أهمية الأهداف		٣٠	٣٠	٤٠	١٠٠

الشكل (٢) الخريطة الاختبارية

الجلسات الثالثة والرابعة الخامسة: هدفت إلى التدريب على القراءة بالطريقة الاستقرائية للمجموعة الأولى (ملحق ٢)/ بالطريقة القياسية للمجموعة الثانية (ملحق ٣).

الجلستان السادسة والسابعة: هدفتا إلى التدريب على الكتابة بالطريقة الاستقرائية للمجموعة الأولى (ملحق ٢)/ بالطريقة القياسية للمجموعة الثانية(ملحق ٣).

الجلستان الثامنة والتاسعة: هدفتا إلى التدريب على التعبير بالطريقة الاستقرائية للمجموعة الأولى (ملحق ٢)/ بالطريقة القياسية للمجموعة الثانية (ملحق ٣).

الجلسة العاشرة: هي الختامية التي تم فيها إجراء الاختبار البعدي، ومناقشة المجاميع التجريبية بخطوات البرنامج التدريبي وملاحظاتهم حوله.

الوسائل الإحصائية: بغية استخراج نتائج البحث، تم استعمال قانون بلاك (Black) للكسب المعدل، واختبارين للعينات الصغيرة هما اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon Test)، واختبار مان وتني (Man Whitney Test).

نتائج البحث:

أولا: عرض النتائج حسب أسئلة البحث وفرضياته:

نتائج السؤال الأول: ما فاعلية تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي إرشادي باستعمال الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

للتعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي بالطريقتين الاستقرائية والقياسية لاكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها لدى المغتربين عينة البحث، قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي المصمم في البحث، ثم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات المتدربين في الاختبارات) القبلية والبعدية (للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، وتطبيق قانون بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل، كما في الجدول (١) الآتي:

جدول (١) نتائج الكسب المعدل قانون (Black) للمجاميع الثلاث

المجموعة	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب المعدل
	للاختبار القبلي	للاختبار البعدي	
الضابطة	٥	٥	٠,٠٠
التجريبية الأولى (الاستقرائية)	٥,٥	١٧,٥	٠,٨٨٩
التجريبية الثانية (القياسية) ٥,٥		١٨	٠,٩٢٦

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن نسب الكسب المعدل للمجموعة التجريبية الاولى (٠,٨٨٩) والمجموعة التجريبية الثانية (٠,٩٢٦) على الدرجة الكلية لاختبار المهارات اللغوية وهي قريبة من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (١,٢) ، أما المجموعة الضابطة فكانت نسبة الكسب فيها (٠,٠٠) وهي أقل بكثير من نسبة الكسب المعدل المعيارية التي حددها بلاك (١,٢) ، وهذا يشير إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في نسب الكسب المعدل على اختبار مهارات اللغة العربية (القراءة – الكتابة – التعبير)؛ إذ بلغ الفرق بين المجموعات الثلاث على النحو الآتي:

التجريبية الأولى (الطريقة الاستقرائية – المجموعة الضابطة) =٠,٨٨٩

التجريبية الثانية (الطريقة القياسية – المجموعة الضابطة) =٠,٩٢٦

التجريبية الأولى (الطريقة الاستقرائية) - التجريبية الثانية (الطريقة القياسية) = ٠,٠٣٧

ويلاحظ أن الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة كانت (٠,٨٨٩-٠,٩٢٦) وهذه الفروق جيدة، وتدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق نسبة اكتساب دالة إحصائيا داخل العينة وبينها.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق في تعليم المهارات اللغوية) القراءة-الكتابة-التعبير) للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج التجريبي؟

للتعرف على إجابة السؤال الثاني، تم اختبار الفرضية الصفرية الأولى من فرضيات البحث وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار مان وتني قبول الفرضية لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتدربين بالطريقة الاستقرائية وأفراد المجموعة الضابطة، وبين المتدربين بالطريقة القياسية وأفراد المجموعة الضابطة، وجدول (٢) يوضح نتائج السؤال الثاني.

جدول (٢) الاختبار القبلي (Man Whitney Test) للمجوعتين التجريبيتين مع المجموعة الضابطة

<table>
<tr><th colspan="3">الطريقة الاستقرائية</th><th colspan="3">الطريقة القياسية</th></tr>
<tr><th>تجريبية</th><th>ضابطة</th><th>U</th><th>تجريبية</th><th>ضابطة</th><th>U</th></tr>
<tr><td>٦</td><td>٥</td><td rowspan="2">U = ٢ / n =٢ / الجدولية (٠,١١١) لا يوجد فروق لأن الجدولية أكبر من (٠,٠٥)</td><td>٥</td><td>٥</td><td rowspan="2">U = ٢ / n =٢ / الجدولية (٠,١١١) لا يوجد فروق لأن الجدولية أكبر من (٠,٠٥)</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٥</td><td>٦</td><td>٥</td></tr>
</table>

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق في تعليم المهارات اللغوية (القراءة-الكتابة-التعبير) للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التجريبي؟

للتعرف على إجابة السؤال الثالث، تم اختبار الفرضية الصفرية الثانية من فرضيات البحث وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار مان وتني رفض الفرضية لوجود فروق دالة إحصائيا بين المتدربين بالطريقة الاستقرائية وأفراد المجموعة الضابطة، وبين المتدربين بالطريقة القياسية وأفراد المجموعة الضابطة، وجدول (٣) يوضح نتائج السؤال الثالث.

جدول (٣) الاختبار البعدي (Man Whitney Test) للمجوعتين التجريبيتين مع المجموعة الضابطة

الطريقة الاستقرائية			الطريقة القياسية		
تجريبية	ضابطة	U	تجريبية	ضابطة	U
١٤	٥	U = ٠ / n =٢ / الجدولية (٠,٠٢٨) يوجد فروق لأن الجدولية أصغر من (٠,٠٥)	١٢	٥	U = ٠ / n =٢ / الجدولية (٠,٠٢٨) يوجد فروق لأن الجدولية أصغر من (٠,٠٥)
٢١	٥		٢٤	٥	

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق في تعليم المهارات اللغوية) القراءة- الكتابة- التعبير) لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين (الاستقرائية- القياسية) قبل تطبيق البرنامج التجريبي وبعده؟

للتعرف على إجابة السؤال الرابع، تم اختبار الفرضية الصفرية الثالثة من فرضيات البحث وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار ويلكوكسن رفض الفرضية لوجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المتدربين بالطريقة الاستقرائية في الاختبارين القبلي والبعدي، وفروق دالة إحصائيا بين درجات المتدربين بالطريقة القياسية في الاختبارين القبلي والبعدي، وجدول (٤) يوضح نتائج السؤال الرابع.

جدول (٤) الاختبارين القبلي والبعدي (Wilcoxon Test) للمجموعتين التجريبيتين

استقرائية			قياسية		
بعدي	**قبلي**	**T**	**بعدي**	**قبلي**	**T**
١٤	٦	الجدولية = ٠ المحسوبة=٠ النتيجة: توجد فروق دالة إحصائياً لأن المحسوبة مساوية للجدولية	١٢	٥	الجدولية = ٠ المحسوبة=٠ النتيجة: توجد فروق دالة إحصائياً لأن المحسوبة مساوية للجدولية
٢١	٥		٢٤	٦	

نتائج السؤال الخامس: هل تتمايز إحدى الطريقتين (الاستقرائية – أو القياسية) في فاعلية اكتساب اللغة العربية لعينة من المغتربين غير الناطقين بها؟

للتعرف على إجابة السؤال الخامس، تم اختبار الفرضية الصفرية الرابعة من فرضيات البحث وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار ويلكوكسن قبول الفرضية لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات المتدربين بالطريقة الاستقرائية وبين درجات المتدربين بالطريقة القياسية في الاختبار البعدي، وجدول (٥) يوضح نتائج السؤال الخامس.

جدول (٥) الاختبار البعدي (Man Whitney Test) بين المجموعتين التجريبيتين

الاستقرائية	**القياسية**	**U**
١٤	١٢	U = ٢ / n =٢ / الجدولية (١١١ , ٠) لا يوجد فروق لأن الجدولية أكبر من (٠٥ , ٠)
٢١	٢٤	

ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها:

نتائج البحث الحالية هي إجابة للسؤال الرئيس في إشكالية البحث (ما فاعلية استخدام الطريقة الاستقرائية والقياسية في اكتساب مهارات اللغة العربية للمغتربين؟)؛

ونظرا لحساسية الإجابة، وأهمية توافر الدقة (الكمية والنوعية)؛ للحفاظ على الرصانة العلمية؛ فقد عمد الباحث للتحقق من (فاعلية التدريب والاكتساب) من خلال طريقتين، الأولى: استخدام قانون بلاك (BLACK)؛ للتعرف على نسبة الاكتساب المعدل، وهذا يعطي مؤشر (كميا») للفاعلية. الثانية نتائج اختبار الفرضيات، وهذه تعطي مؤشرا (نوعيا») للفاعلية. وسيتم تفسير النتائج ومناقشتها وحدة واحدة.

يفسر الباحث فاعلية البرنامج التدريبي؛ كون الطريقتان الاستقرائية والقياسية، طريقتين ملائمتين لتدريب المغتربين في اكتساب اللغة العربية لغة ثانية؛ كونهم بمرحلة عمرية جيدة (١٥-٢٠) سنة؛ مما يوفر عامل النضج الفكري الذي يساعد في التعلم أكثر؛ ويزيد من قابلية الملاحظة والموازنة والحفظ والاستذكار، ومن ثم التعميم، أو الاستنتاج يكون بمستوى أفضل. وللتدريب أثر واضح في أي عملية اكتساب أو تطوير؛ فالبرنامج التدريبي اللغوي هو نشاط تعليمي معتمد تتم ممارسته بهدف تحسين الأداء (برنوطي ، ٢٠٠١، ص ٤٤٤).

ويفسر الباحث فاعلية الطريقتين الاستقرائية والقياسية؛ بسبب أساليبهما التي تتيح للمتدرب أن يأخذ موقفا إيجابيا ونشطا في عملية التعلم؛ ونظرا لما قام به المتدرب من مشاركة مدربته في الربط بين الأمثلة؛ أو الإسهام في إعطاء الأمثلة وتصحيح الأخطاء؛ مما عزز ثقة المتدرب بنفسه وجعله محور البرنامج التدريبي؛ سيما وأن القوانين والقواعد التي يتوصل اليها المتدرب بنفسه قد تبقى في ذهنه مدة أطول من تلك التي تقدم اليه جاهزة . (العثمان، ٢٠٠١، ص ٨٦).

وكلا «من الاستقراء والقياس منفردين أو مجتمعين يستخدمان في التدريس ويدخلان في صلب عديد من طرق التدريس التي تعتمد على إثارة التفكير للمتعلم ومشاركته مشاركة حقيقية في عملية التعلم عن طريق بناء المفهوم أو القاعدة أو تفكيك المفهوم إلى مكوناته الأصلية ثم إعادة بنائه من جديد (إبراهيم، ١٩٧٤، ٢٧٥).

فيما يعلل الباحثون فاعلية الطريقة الاستقرائية بالقول إنه مادامت القواعد استخرجت من اللغة نفسها، ودونت على طريقة الاستقراء، وجب أن يكون تعليمها على الطريقة الاستقرائية (الحصري ،١٩٦٢، ص ١٥١)، ويرى هذا الفريق أن الطريقة الاستقرائية تتلاءم مع أكثر الموضوعات، وتساعد الطلبة في التفكير واكتشاف الحقائق

عن طريق الملاحظة والموازنة، وقد أثبتت دراسات تجريبية نجاح الطريقة الاستقرائية وتفوقها على بقية الطرائق، ومنها: دراسات (الخماسي ١٩٨٧، العلي ١٩٩٠، كيرش ١٩٦١، توماس ١٩٧٠). كما أثبتت الدراسات أن الطريقة الاستقرائية هي الطريقة الرئيسة في تعليم اللغة العربية؛ لأنها تعمل على تنمية القوى الإدراكية للمتعلم وتنمي قدراتهم العقلية وتحثهم على المشاركة في الدرس، فضلا عن كونها تنمي لديهم الثقة بالنفس، وتساعد في رسوخ المادة المتعلمة في الذهن، والاحتفاظ بها مدة أطول (آل ياسين، ١٩٧٤، ص١٥٨).

وتتفق نتيجة عدم وجود فرق في فاعلية الطريقتين الاستقرائية والقياسية في هذا البحث مع نتائج بحث السلطاني (١٩٨١)، وتتعارض مع بحث الخماسي (١٩٨٧) (الجشعمي ومهدي، ٢٠١٢، ص٩٥-٩٦)، كما تتعارض مع نتائج بحث العاني (٢٠٠٥).

الخاتمة: في ختام بحثه استنتج الباحث أن الطريقتين الاستقرائية والطريقة القياسية ذاتا فاعلية في اكتساب اللغة العربية لدى عينة من المغتربين؛ لذا يوصي الباحث:

١. مؤسسات الدولة كافة للعناية باللغة العربية وسلامتها والتعامل بها (ومعها) بما تستحق من مكانة كبيرة.

٢. المؤسسات ذات العلاقة لوضع الخطط العلمية (والعملية) لاكتساب اللغة العربية للمغتربين.

المراجع

- إبراهيم، عبد العليم. (١٩٧٤ م). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية (ط ٧). مصر: دار المعارف.

- أسعد ، داليا مفيد. (٢٠١٥). تدريس اللغة العربية وظيفيًا لغير الناطقين بها بحث ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ،جامعة دمشق .

- آل ياسين، محمد حسين . (١٩٧٤م) . المبادئ الأساسية في طرائق التدريس العامة (ط١). بيروت: دار القلم.

- برنوطي، سعاد نايف. (٢٠٠١م). إدارة الموارد البشرية (القيادة والإدارة في عصر المعلومات) (ط١). أبو ظبي :مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- الجشعمي، مثنى علوان وزينب فالح مهدي. (٢٠١٢). بحث مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في مادة الصرف. مجلة الفتح، جامعة ديالى .العدد (٥١). ص ٨٠-١٢٦ .
- الحصري، ساطع .(١٩٦٢م). في أصول التدريس . أصول تدريس اللغة العربية (ج٢). بيروت: دار غندورة.
- الراضي، حسين زيد عبد. (٢٠٠١م) . بناء معيار لإعداد مدرسي اللغة العربية في العراق. أطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة البصرة .
- زيتون، عايش محمود.(١٩٩٩م). أساليب تدريس العلوم. عمان: الشروق للنشر والتوزيع.
- سمك، محمد صالح .(١٩٧٥). فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- السيد، حسن أحمد. (٢٠٠٥م). تنمية تعليم النحو في المدارس العربية باستخدام الحاسوب. سلسلة كتب المستقبل العربي، العدد (٣٩). بيروت: مركز دراسات الوحدة.
- الشمّري، نبيل كاظم نهير. (٢٠١٥م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس التعبير لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية. أطروحة دكتوراه غير منشورة .كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة.
- صالح ، هدى محمد .(١٩٩٤م). الأنشطة اللغوية وأثرها على تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الطعاني، حسن. (٢٠٠٢م). التدريب ، مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها، بغداد: دار الشروق.
- العاني، هدى علي غافل. (٢٠٠٥م). أثر طريقتي الاستكشاف والمحاضرة في تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات واحتفاظهن بمادة قواعد اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

- عبد عون، فاضل ناهي. (٢٠١٣م). طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها(ط١). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- العزاوي، نعمة رحيم .(١٩٧٨م). النقد اللغوي عند العرب حتى نهاية القرن السابع الهجري. بغداد: دار الحرية للطباعة.

- العساف، نادية مصطفى .(٢٠١٥). طرائق تدريس منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية/ عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية.، المجلّد ٤٢ ، العدد(١)، ص ١٥٥-١٦٤.

- العثمان، أمجد كامل عبد القادر. (٢٠٠١م) أثر طريقتي الاستقراء والاستجواب في تحصيل طلبة الصف الرابع الإعدادي في مادة النحو العربي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة البصرة.

- مسلم، حسن أحمد .(٢٠٠٠م). برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- الندى، شفاء جميل. (٢٠٠٨م). معايير اختيار موضوعات التعبير الكتابي الابداعي لدى معلمي الصف الحادي عشر وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

- الهاشمي، عابد توفيق . (١٩٧٢م) . الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية. بغداد: مطبعة الرشاد.

- يس، يس محمداً وحسن محمد دوكه. (٢٠٠٨). إشكالية قواعد ومنهاج اللغة الهدف في ضوء فرضيات التعلم والاكتساب. مجلة العربية للناطقين بغيرها. معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية/ السودان، العدد (٦)، السنة الخامسة. ص ٧٩-١٤٩.

الملاحق

ملحق (١) اختبار المفاهيم اللغوية

القسم الأول (القراءة) (١٠ درجات): (أ) اقرأ النص الآتي(٧ درجات):
الأمة العربية من الأمم التي أسهمت في بناء الحضارة الإنسانية ، وكانت مثالا للعدل والمساواة واحترام الأمم الأخرى، ويسعى العرب الى التواصل مع الآخرين والتعاون معهم. والأمة العربية هي مهد الدين الإسلامي الذي جاء على لسان النبي محمد صلى الله عليه وسلم:. وقد كرس الإسلام قدراً كبيراً من عنايته لأهمية العلاقات الطيبة بين الناس في مختلف الاديان والقوميات. وإن أساس المعاملة في الإسلام هو العدل، يستوي في ذلك الصغار والكبار على السواء، فقد أوجب الإسلام على الآباء العدل بين أولادهم. قال صلى الله عليه وسلم: {اعدلوا بين أولادكم كما تحبون أن يعدل بينكم}.
(ب)مستوى التذكر(٣ درجات): (١)ضع خطا تحت كلمتي الأمة العربية (٢) صف الدين الإسلامي (٣) عيّن الحديث الشريف حول عدل الآباء بين أولادهم.

القسم الثاني (الكتابة) (١٠ درجات): مستوى الفهم أو الاستيعاب (١) عبر عن النص بلغة عربية (٢) لخص النص .

القسم الثالث (الفهم) (١٠ درجات): مستوى التطبيق (١)بين دور الأمة العربية في تطور الإنسانية، (٢)استخدم بعض المفاهيم اللغوية في النص لإنشاء نص جديد.

ملحق (٢) خطة تدريب المجموعة الاولى (الطريقة الاستقرائية)

الإطار النظري(الهاشمي ،١٩٧٢،ص٢١٤-٢١٧)	التطبيق العملي
التمهيد: عملية تحليلية لما في عقول الطلاب من معلومات ويرتبها بما يتناسب والدرس الجديد وتكون مع بعضها وحدة علمية .	مناقشة الطلبة بما لديهم من معلومات حول اللغة العربية، النصوص ، المطالعة ، كتاباتهم ، محادثاتهم السابقة ، مهاراتهم (الكتابة – القراءة – التعبير)
عرض الموضوع: جمع الحقائق الجزئية (الامثلة)ثم ربط الامثلة المنظمة على السبورة والمقارنة حتى يقف المتدرب على المتشابه ثم المتباين	عرض حقائق حول التلفظ ، كتابة الحروف ، القدرة على دمج بعض الحروف لتكوين كلمات، ودمج كلمات لتكوين جمل، وهكذا . ووضع الحروف المتشابهة مع بعض والمختلفة مع بعض والمقارنة بين الحروف حسب مخارج تلفظها وبداية الشروع في رسمها
التعميم واستقراء القاعدة: وهو ميل العقل إلى أن ينتزع من العلاقات بين الأمثلة، أحكاما فرضية، ثم يحاول أن يصوغ الحكم على شكل تعريف او قاعدة	تدريب العينة على التعميم من خلال التدريب على قراءة كلمات ثم جمل، أو كتابتها بنفس النظام او التعبير عنها.
التطبيق : تُختبر صحة القاعدة، ورسوخها في أذهان الطلاب من خلال إتيانهم بأمثلة مناسبة على القاعدة، وفي اختبارهم في التمرينات.	تدريب العينة على عدد من الأمثلة المشابهة والتكليف بالواجب البيتي وفحص الاستجابة يوميا بكم متزايد طرديا من المفاهيم خلال فترة التدريب

ملحق (٣) خطة تدريب المجموعة الثانية (الطريقة القياسية)	
الإطار النظري (الهاشمي ،١٩٧٢، ص ٢٣٠)	التطبيق العملي
التمهيد : هو عملية تهيئة ما في عقول الطلبة من معلومات لخلق الدافع لدى الطلبة وتحفيزهم على الدرس الجديد.	المناقشة والتباحث مع المجموعة لتحسين دافعيتهم على التدريب
القاعدة: وفيه تدون القاعدة المراد شرحها على السبورة بخط واضح .	تثبيت القواعد اللفظية، والكتابية، والتعبيرية على اللوحة
تفصيل القاعدة: وفيه يطلب من الطلبة بعد معرفة القاعدة التي كتبت أمامهم الإتيان بالأمثلة.	شرح القواعد بصورة مفصلة، والتأكد من فهم ومعرفة المتدربين لها، ثم توجيههم لتثبيت الأمثلة وفقا للقواعد.
التطبيق: وفيها يختبر المدرس صحة القاعدة ورسوخها في أذهان الطلبة من خلال مجموعة من الأمثلة الجديدة وحل تمارين تتعلق بالدرس مشافهة وكتابة للتأكد من استيعاب الطلبة للقاعدة وفهمهم للدرس.	الطلب من المتدربين الكتابة والقراءة والتعبير لعدد من الامثلة الجديدة وفق ما تدرب عليها ، والاستمرار بهذه الخطوة قدر الإمكان، ثم تدريبهم على عدد من التمارين التي تتعلق بما حصلوا عليه .

المحور الثالث

التخطيط اللغوي
وتعليم العربية لغة ثانية

صِنَاعَةُ التَّفَاعُلِ التَّعْلِيمِي فِي دَرْسِ الْعَرَبِيَّةِ لُغَةً ثَانِيَةً: دِرَاسَةٌ تَدَاوُلِيَّةٌ لِوَضعيَّاتٍ مُمْكِنَةٍ

د. الصّحبي هدوي

أستاذ مساعد بالمعهد العالي للّغات - جامعة قابس، تونس

ملخص البحث:

تنخرط هذه الدّراسة في تقاطع بين محورين من محاور المؤتمر هما المحور الثّالث: التّداوليّة وتعليم العربيّة لغة ثانية والمحور الخامس: التّفاعليّة وتعليم العربيّة لغة ثانية. ومردّ ذلك أساسا أنّنا نعدّ التفاعل من صميم العمليّة التعليميّة، وأنّ البحث فيه من لبّ المقاربة التّداوليّة، ويكفي -لتأكيد ذلك- أنّه لا يعدو أن يكون مسترسلا continuum لما يُتَدَاوَلُ أثناء الدّرس من أعمال قوليّة Speech acts.

وبما أنّنا نشتغل على ضرب مخصوص من التفاعلات الكلاميّة، هو التفاعل التعليمي، وعلى صنف بعينه من هذا التفاعل التّعليمي، هو التّفاعل المُنْجزُ لدرس العربيّة لغةً ثانيةً، فإنّنا سنأتي على هذه العوامل السياقيّة بالتمثيل لها من سياق معلوم هو درس العربيّة ذاته، لتكون فسحتنا عبر المتداول اليومي من أعمال القول في مقامات الدّرس وسائر الأنشطة المشكّلة لمعالم حياة متعلّم العربيّة لغةً ثانيةً سواء في محيطه التعلّمي العام أو في بيئته الأولى الّتي يفترض أن يعود لينخرط فيها بكفاءة تواصليّة إضافيّة قد تكون مميّزة له حالما ينهي تحصيله للّغة العربيّة، وذلك وفقا لقناعة تصرف الدّرس عن أن يظلّ منحسرا في الفضاء المغلق إلى الفضاء الحيوي العامّ.

ولذلك رأينا أنّ نتّكئ إلى تصنيفيات أوستين Austin وسيرل Searle للأعمال القوليّة لتميّز طبيعة الأعمال المنجزة لأيّ تفاعل تداولي يقوى على أن يؤدّي وظيفة تعليميّة، ونستأنس بما آلت إليه تصوّرات غرايس Grice في مبدأ التعاون Cooperative Principale والاستلزامات الحواريّة لنقرّ بديلا تداوليّا ممكنا عن تدريس القواعد والإفراط في التركيز عليها، ثمّ نقوّي هذا وذاك بما تمخّضت عنه نظريّة الآخر (theory of the other) من داخل النّحو الوظيفي مع سيمون ديك (١٩٨٩)، لنفهم خصوصيات صناعة التّفاعل التّعليمي على جهة التّخابر الذّهني بين المتخاطبين بالاستناد إلى ما يوسم ببؤرة الجديد.

وفي ضوء ذلك ندرس التّحايا والاستفهامات والأوامر والنّواهي والانفعالات (...) أعمالا قوليّةً منجزةً للتّفاعل التعليمي في درس العربيّة لغةً ثانيةً. ولذا سعينا إلى الاستفادة من التقاطعات الحاسمة بين وجهات النّظر التي تقدّم ذكرها، وذلك بناء على وعي بضرورة إقدار متعلّم العربيّة لغةً ثانيةً على تمييز الوظيفة الإبلاغيّة من سائر وظائف اللّغة باعتبار أقصى أهداف تعلّم اللّغة اكتساب كفاءة تداوليّة Pragmatic competence تسعفه باستعمال اللّغة استعمالا غائيّا ناجعا وتؤمّنه من ضروب الإخفاقات Failures الّتي نظّر لها أوستين بديلا لمعيار الصّدق والكذب...

وتحصيلا للفائدة، وانضباطا بأهداف المؤتمر، عملنا على تطويع هذه المقاربات التّداوليّة في دراسة وضعيّات ممكنة خلال درس العربيّة لغةً ثانيةً حتّى نظفر بعدّة منهجيّة ومصطلحيّة تمكّننا من بلوغ أهداف هذه الدّراسة التي ترمي أساسا وقبل كلّ شيء إلى:

- تقديم بديل منهجي ينهض بتعليم العربيّة لغة ثانية، وينأى باللّغة عن كونها مجرّد بنى وأشكال يفترض أن يتعلّم الطّالب خصائصها الصوتية والصرفيّة والتركيبيّة والأسلوبيّة...

- اختبار تجربة ميدانيّة في تعليم العربيّة لأبنائها، والتحقّق من نجاعتها في تعليم العربيّة لغة ثانية بإنشاء فرضيّات تفاعل تعليمي منضبطة بخصوصيات هذا المجال.

- الإسهام قدر الاستطاعة في تطوير درس العربيّة عموما، ودرس العربيّة لغةً ثانيةً تخصيصا، باعتباره رهانا حضاريّا يتجاوز كونه مجرّد فعل بيداغوجيّ لتحصيل معرفة باللّغة يُفترض أن يكون المتعلّم جاهلا بها.

ولا نرى هذه الأهداف معزولة عن شواغل متعلّم العربيّة لغة ثانية، ومتعلّم اللّغة بصفة أعمّ، في ضوء المتغيّرات المعرفيّة والحضاريّة التي يشهدها العالم اليوم، ولا سيما في ضوء التدفّق المستمر للمعلومة عبر وسائط التواصل الرّقمي التي اكتسحت مجالاتنا الحيويّة بقوّة غير مسبوقة. وهو ما ينبغي أخذه بعين الاعتبار من أجل أن يكون العمل إجرائيّا، في ضوء صراع كونيّ بين اللّغات يحصر ضمانات الاستمرار في توسيع دائرة الاستعمال.

كلمات مفاتيح: مقاربة تداوليّة، أعمال قوليّة، كفاءة تداوليّة، تفاعل تعليمي، بديل منهجي، العربيّة لغة ثانية.

مقدّمة:

تعدّ المقاربة التّداوليّة من أبرز المقاربات الحديثة والمعاصرة الّتي تبين البحوث والدّراسات عن جدّتها وطرافتها وقدرتها على تجاوز كثير ممّا استعصى على المهتمين تجاوزه في ضوء المقاربات البنيويّة وغيرها. ولعلّ الإضافة التي تسعفنا بها المقاربة التداوليّة موصولة بانفتاحها على السياقات والمقامات الحيّة متعلّقة أبدا بمجالات التّداول اللساني بين مستعملي اللغة. وليس مجال تعليم اللّغة بمنأى عن ذلك، إذ بات مؤكّدا أنّ تعليم اللغة وظيفيّا بحيث يكون الاشتغال على إقدار المتعلّم على الاستعمال وإنجاز ما يروم إنجازه بالقول من أعمال تؤثّث نشاطه اليومي، ويصبح التركيز على ذلك أولى أولويات معلّم اللّغة بعيدا عن التركيم المعرفي للقواعد الجافّة التي قد يكون التركيز عليها معوّقا يحول دون إتقان اللغة استعمالا وممارسة يفترضهما المقصد النفعي لمتعلّم اللّغة. إذ يمكن أن يكون الحرص على عرض القواعد النحويّة الإعرابيّة والصرفيّة والمعجميّة والتركيبيّة منفّرا بدلا من أن يحفّز متعلّم اللغة على التعلّم، وذلك تساوقا مع تطوّرات معرفيّة كشفت عن أهميّة التعلّم بالاستعمال والتداول وخوض التجربة الحيّة بدلا من حفظ القواعد وترديدها بما أنّ اكتساب تلك القواعد يكون ضمنيّا، ولا يستوجب التصريح بها.

وتوافقا مع طبيعة العلاقة التي تربط المستعمل باللغة من وجهة نظر تداوليّة رأينا أن نؤكّد على التفاعل جسرا لتعلّم اللغة العربيّة لغة ثانية، على أنّه تفاعل كلاميّ بالدّرجة الأولى، وأنّه يضع المعلّم والمتعلّم واللغة بما يتّصل بها من معارف تشكّل المادّة التعليميّة

عموما في شبكة من العلاقات الشائكة التي تشكّلها عمليّات تلفّظ عبر إنشاء مسترسل من أعمال القول مثل التحايا والنداءات والأوامر والنّواهي والاستفهامات والإثباتات الخبريّة وغيرها...

ولذلك استوجبت مطارحة هذا الموضوع إحداث شبكة من التفاعلات بين نظريات ومناويل ومقاربات انبثق جميعها من عمق المقاربة التداوليّة ليشكّل عندنا مزيجا من الرؤى والتصوّرات البنّاءة التي على أساسها نظر في إمكانات لصناعة التفاعل التداولي في تعليم العربيّة لغةً ثانيةً، على أن يكون الطّاغي في بحثنا هو الإجراء والتطبيق على وضعيّات وسمناها بالممكنة ممّا يتيحه منطق التعامل باللغة لمّا تكون هي مادّة التّعليم وموضوعه بعد إذ هي وسيلته وأداته الأولى.

وبناء على ذلك كلّه، نستدعي مفاهيم نعتبرها في تقاطع واسترسال من قبيل التفاعل والتعاون والمجاملة أو التأدّب والكياسة ندرس في ضوئها وجوه التواصل خلال عمليّة تعليم اللّغة ونقلّب ما يستوجبه ذاك التواصل من إنشاء لأعمال هي أعمال بالقول Speech acts بها يصنع متعلّم العربيّة لغة ثانية عالمه التفاعلي الجديد حتّى يتسنّى له الانخراط في علاقات جديدة تربطه بأبناء اللغة وبمستعمليها من غير الناطقين بها أصلا، وحتّى يمكنه تحقيق أهدافه من تعلّم العربيّة، فيكون حينئذ دافعا ومحفّزا لغيره على تعلّمها، ولم لا تعليمها.

وفي ضوء ذلك، لا بدّ لهذا البحث أن يضع في الحسبان البعد النفعي الإجرائي لتعلّم العربيّة لغة ثانية حتى يمكنه البتّ في طبيعة التفاعل التّداولي الّذي يراهن معلّم العربيّة على صناعته في قاعة الدّرس وغيرها من الفضاءات التي ينبغي لدرس العربيّة أن ينفتح عليها من أجل تفاعل تداولي أوسع وأجدى، إذ كلّما انفتح الدّرس على فضاءات أرحب من المجال الحيوي لمستعملي العربيّة كان وظيفيّا أكثر.

I- الأعمال القوليّة وحدات دنيا لصناعة التّفاعل التّعليمي تداوليّا:

١. الأعمال القوليّة بديلا تفاعليّا من الأعمال اللّغويّة[1]:

في ضوء إشكالات الترادف الاصطلاحي الّذي تطرحه ترجمة اللسانيات وما اتّصل

١- يراجع مقالنا حول «الأعمال القوليّة محور تفاعل تداولي في تعليمية اللغة العربيّة»، منشور ضمن أعمال الملتقى الدولي حول التفاعلات في تعليميّة اللغات والثّقافات، المعهد العالي للّغات بتونس، جامعة قرطاج، تونس ٢٠١٧.

بها من مقاربات ونظريّات ومناويل، كان لا بدّ من تبرير أيّ اختيار منهجي موصول بذلك، ومن الإشكالات الاصطلاحيّة مثلا غياب التوافق في ترجمة المصطلح الإنجليزي Speech acts، فهو إمّا «أفعال الكلام» أو «أفعال الخطاب» أو «الأعمال اللّغويّة» أو «الأعمال القوليّة»... إلخ. ولاعتبارات منهجيّة حصرنا الإشكال بين المصطلحين الأخيرين تبعا لتبادلهما في أدبيات البحث التداولي عندنا، فقد أثبتت الدّراسات النقديّة الّتي استهدفت نظريّة الأعمال اللّغويّة الكلاسيكيّة وجهازها الاصطلاحي أنّ هناك فروقا في المفهوم بين العمل القولي والعمل اللّغوي. ولا شكّ في أنّ لهذا التمييز انعكاسا على فهم هذه الضّروب من الأعمال، ولذلك رأينا أن نمهّد بالتنبيه إليه حتّى يكون استعمالنا للأعمال القوليّة بدلا من الأعمال اللّغويّة مبرّرا ووظيفيّا، ولن يكون، في اعتقادنا، كذلك إلاّ إذا فهمنا أنّ إنجاز الأعمال القوليّة مرتهن لتفاعلات تعليمية منجزة في مقامات معيّنة هي مقامات التعلّم والتعليم.

١-١- الأعمال اللّغويّة:

أكّد سيرل في كتابيْه (نظرية الأعمال اللّغوية ١٩٦٩، والتّعبير والمعنى ١٩٧٩) أنّ العمل اللّغوي يمثّل «الوحدة الدّنيا الأساسيّة للتّواصل الإنساني»، وأنّ «نظريّة الأعمال اللّغوية جزء لا يتجزّأ من نظريّة العمل[1]. لأنّ الكلام شكل من أشكال السّلوك الّذي تحكمه قواعد الإعراب والصرف والمعجم...» (سورل،١٩٧٩:٥٢).

فالعمل اللّغوي هو عمل نظامي، وهو «العمل الّذي تدلّ عليه البنية النحويّة في الجملة استنادا إلى الواسم في الصّدر بقطع النّظر عن الاستعمال المقامي» (المبخوت،٢٠١٠:١٧٥). واستتباعا لذلك، فإنّ الأعمال اللّغويّة واقعة في مستوى النّظام أي التجريد.

١-٢- الأعمال القوليّة:

العمل القولي هو في المقابل عمل نَظْمِيٌّ، وهو «العمل الّذي يدلّ عليه استعمال القول باعتباره جملة قيلت في مقام مخصوص» (نفسه:١٧٥). واستتباعا لذلك، ستكون الأعمال القوليّة، في المقابل، واقعة في مستوى الاستعمال.

ولذلك، نتحدّث في سياق درس العربيّة لغة ثانية، عن أعمال قوليّة تنجز من خلال

١- أي نظريّة العمل العامّة (théorie de l'action) المتّصلة بأشكال الإنتاج وما يرتبط بها من سلوك.

مسترسلها تفاعلا تعلّميّا- تعليميّا. فاستعمال مصطلح «الأعمال اللّغويّة» قد يشدّنا إلى النّظري، في حين أنّنا نبتغي الإجرائي ونروم اختبار المنجز التجريبي من أجل تطويره في حدود المتاح من مساحات التطوير الذّاتي للدّرس.

II-الأعمال القوليّة وحدات إنجازيّة دنيا في صناعة التّفاعل التّعليمي تداوليّا:

جعلنا الأعمال القوليّة وحدات إنجازيّة دنيا في صناعة التفاعل التّعليمي تداوليّا باعتبارها تكوّن مجتمعة ذاك التفاعل الكلامي verbal interaction فيكون دورانه عليها. وهو ما يعني أنّه يتشكّل عبر استرسالها وتعاضدها في إنشائه خلال سياق تداولي محدّد هو السياق التربوي، ودرس العربيّة لغة ثانية تخصيصا.

ولذلك اعتبرنا هذا التفاعل في سياقه التداولي المحدّد سلفا عملا كليّا جامعا act global أو هو عمل أكبر macro-act يكوّنه مسترسل من الأعمال القوليّة الصّغرى micro-acts... فيكون نجاحه من طبيعة تلك الأعمال الّتي تكوّنه عبر استرسالها. ويقيّم هذا النّجاح بناء على ما يتركه من آثار هي في النّهاية آثار لتلك الأعمال القوليّة المنجزة في السياق التداولي للتفاعل وهو هنا سياق تربوي تعليمي أساسا.

ومن ثمّة، يقوم التفاعل التّعلّمي- التعليمي على مسترسل من الأعمال القوليّة الموافقة عادة لمناهج التّدريس وما يتّصل بها من أهداف تعليميّة عامّة تنسحب على مختلف الحصص ومميّزة تقتصر على حصّة دون غيرها لتميّزها، باعتبار التّمايز ضرورة منهجيّة تفرضها الخطط التّعليميّة الموافقة لبرنامج كلّ مستوى تعليمي انسجاما مع ما يرسم له من أفق لاكتساب المادّة التعليميّة شأن اللّغة العربيّة بالنسبة إلى مدرّسيها لغة ثانية مثلا.

ومن أجل تحقيق تلك الأهداف ينخرط مدرّس اللّغة في تفاعلات مع طلاّبه يفترض أنّه الصّانع الأساسي لها على وجه يحقّق له في طلبته ما يهدف إلى تحقيقه فيهم من مهارات وكفايات. وهو في النّهاية، ومن وجهة نظر تداوليّة صرف، اكتساب كفاءة تداوليّة تؤهّل المتعلّم لاستعمال العربيّة لغة ثانية توسّع أفق تفكيره وتعامله مع الآخر، وتفتح له آفاق تواصل وحوار مع النّموذج الحضاري الّذي يميّزه.

ونظرا لخصوصيّة التّفاعل التّعليمي، كان لا بدّ من النّظر في انعكاس هذه الخصوصيّة على ما ينجزه من أعمال قوليّة تمثّل وحداته التكوينيّة الدّنيا، فبان أنّ أغلب التفاعلات

التّعليمية الموافقة للطرائق البيداغوجيّة النشيطة تؤثثها أعمال قوليّة من غير الحُكميات Verdictives، «فتصرّف المعلّم اللّغوي الّذي يكون قليل الضّمنيات ولا يتّسم بالصّبغة الحُكميّة بل يكون سلوكيّا ينقل ملفوظات التّلاميذ غالبا مكان فرض ملفوظه عليهم»[1]، ومثل هذا التّفاعل التّعليمي الّذي يبنيه المعلّم لا بدّ أن يحفز المتعلّمين على الانخراط في ذاك التفاعل وإنجاز أعمال قوليّة متناغمة مع الأعمال المنجزة بتلفّظ المعلّم، لتتشكّل شبكة من الأعمال الصغرى micro-acts «شادّ بعضها برقاب بعض» على حدّ عبارة أوستين، لتنجز كلّ سلسلة منها عملا أكبر macro-act، وتشكّل في النّهاية عملا كليّا Global act هو عندنا، التفاعل التّعليمي المنجز تداوليّا عبر تراكب «وحدات علائقيّة صغرى» des relationèmes (Orecchioni,2001:68).

«ولذلك نعتقد أنّ قدرة المدرّس على التّطوير الذّاتي لتجربته تأتي في ما تأتي من قدرته على قراءة الآثار التي تتركها الأعمال القوليّة المنجِزة للتفاعل التعليمي، ولذلك تتأثّر تلك القدرة على التطوير بالقدرة على استثمار جميع التّفاعلات، ويتطلّب ذلك دراسة الأعمال القوليّة المنجزِة لتلك التفاعلات، ويستوجب انتباه المدرّس باستمرار إلى آثار تفاعل المتعلمين مع الأَعمال القوليّة التي ينجزها وهو يخاطبهم من جهة، وآثار تفاعله مع ما ينجزون من جهة ثانية، ثمّ آثار تفاعل بعضهم مع ما ينجزه بعضهم الآخر من جهة ثالثة»[2].

وبناء على الشّبكات التفاعليّة التي تجمع بين عناصر العملية التعلّمية التعليميّة نستطيع أن نشكّل وضعيات ممكنة لتفاعلات تستهدف تعلّم العربيّة لغة ثانية وتعليمها، ومن هذه الوضعيّات مثلا:

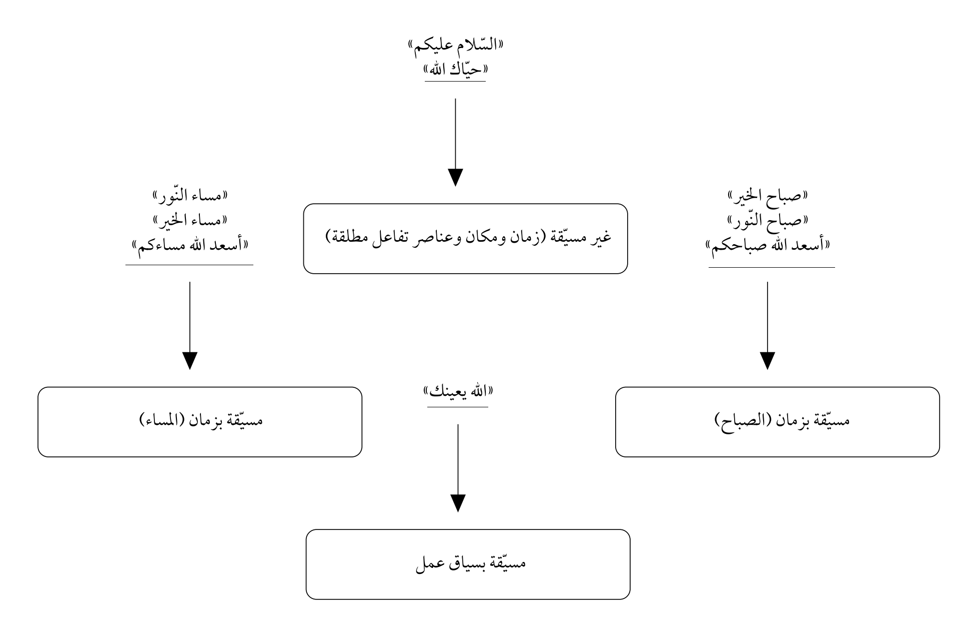
- وضعيّة أولى: التحيّة فاتحة تفاعل تعليمي ناجح:

١- يراجع:
Jones, Rhian,Le langage en milieu scolaire--Quelques aspects de l›échange maitre-élèves (Language in Academic Surroundings--Some Aspects of Exchange between Students and Teachers), Etudes de Linguistique Appliquée, 26, 71-83, Apr-Jun 77

أو ضمن بلانشيه (فيليب)، التّداولية من أوستين إلى غوفمان، فقرة (التّداوليّة والتّعليم)، ترجمة الحباشة (صابر)، دار الحوارللنّشر والتوزيع، سورية، اللاذقية، ٢٠٠٧، ص ١٧٨.

٢- هدوي (الصحبي)، الأعمال القوليّة محور تفاعل تداولي في تعليمية اللغة العربيّة، منشور ضمن أعمال الملتقى الدولي حول التفاعلات في تعليميّة اللغات والثّقافات، المعهد العالي للّغات بتونس، جامعة قرطاج، تونس ٢٠١٧.

ما يميّز عمل التحيّة أنّه فاتحة لأيّ تفاعل ممكن، وليس مقصودا لذاته، في غالب الأحيان. ولذلك اعتبرنا إنجاز التحيّة على قدر كبير من الأهميّة والخطورة في نفس الوقت، وذلك نظرا إلى «الشّحنات التفاعليّة» الّتي يؤمّنها. إذ يؤسّس تبادل التّحايا مع المتعلمين لتفاعل تربوي يشحذ التفاعل التعليمي بالقيمة الّتي تحدث الفارق بين مختلف التفاعلات الممكنة داخل الفضاء التعليمي وخارجه باعتباره فضاء تربويّا بالأساس، لا يختلف في ذلك بين تعليم العربيّة لأبنائها وبين تعليمها لغة ثانية. أضف إلى ذلك أنّ لتبادل التحايا مقصدا تعليميّا، ينبغي ألاّ يغيب عن معلّم العربيّة لغة ثانية، فيعمد إلى ضروب من التحايا يوافق كلّ منها سياقه من تفاعلات مستعملي اللّغة، يراعي في ذلك الزّمان والمكان والأطراف المتفاعلة وغيرها، كما يوضّح التمثيل التّالي:



فإذا تأمّلنا التّمثيل أعلاه تبيّنا أنّ تسييق التحايا والحرص على تواردها بصيغ تناسب المقامات المحدّدة بالزّمان والمكان وطبيعة العلاقة بين المتفاعلين...، من الخطط التّداوليّة الّتي يمكن أن تستحيل خططا تعليميّة، ليكون التفاعل التّداولي حينئذ تفاعلا تعليميّا بالأساس.

- وضعيّة ثانية: صناعة تفاعلات لتداول الكلام على دائرة الأسلوب:

بما أنّ الأسلوب لا يعدو أن يكون كفاية لغوية يحتاج متعلّم العربيّة أن يكتسبها، وباعتبار الكلام في العربيّة يدور على ثنائيّة الإنشاء والخبر، لا تخرج الأعمال القوليّة المنجزة عن دائرتهما، فإنّ صناعة تفاعل تداولي تعليمي ناجع يفترض قدرة معلّم العربيّة لغة ثانية على توجيه التفاعلات المنجزة للدّرس لتتضمّن إخباريات وإنشائيات مختلفة يفضي تكاملها إلى اكتساب الكفاية الأسلوبيّة من رحم الكفاية التّداوليّة إن صحّ التعبير، ولتوضيح ذلك نقترح الوضعيّة التفاعليّة التالية:

- المعلّم: جاك، أين نحن؟ =================== نداء + استفهام.
- طالب (١): نحن في قاعة الدّرس.============= إثبات.
- المعلّم: نعم، نحن في قاعة الدّرس، أحسنت.======== إثبات مؤكّد لفظيّا + شكر.
- طالب (٢): لا، نحن في المعهد.============== نفي + إثبات
- المعلّم: أحسنت نعم، نحن في قاعة الدّرس بالمعهد.===== شكر + إثبات مؤكّد لفظيّا.

فإذا تأمّلنا خارطة الأعمال القوليّة المنجزة لهذا التفاعل التداولي التعليمي لاحظنا أنّها تمسح صنفي الكلام خبرا وإنشاء، تتشكّل ممّا يفترض أنّه كلّ الخبر: إثبات مع نفي، وممّا يفترض أنّه كلّ الإنشاء: إيقاع يمثّله الشّكر وطلب منجز بالنّداء والاستفهام. فإذا نحن حينئذ إزاء تفاعل تعليميّ شموليّ على الرغم من قلّة الأعمال القوليّة المنجزة له، نقدّر أنّه يغني مبدئيّا عن درس نظريّ تقعيدي في تمييز الإنشاء من الخبر، ويؤسّس لإدراك ذلك بالاستعمال والتّداول.

- وضعيّة ثالثة: صناعة تفاعلات لتبادل الأدوار على دائرة التّعليم والتعلّم:

نستغلّ في دراسة هذه الوضعيّة تصنيفات للأعمال القوليّة توافق التنميط الأسلوبي للمعاني في البلاغة العربيّة، باعتبار هذه الأعمال متفرّعة إلى إخباريات بالإثبات والنفي تقابلها إنشاءات طلبيّة وأخرى إيقاعيّة، نقدّر أنّ التداول على إنجازها خلال أيّ تفاعل يفترض أن يكون تعلّميا تعليميّا يستوي في حدّ ذاته خطّة لإقدار متعلّم العربيّة على تمثّلها وإنجازها في مختلف تفاعلاته الكلاميّة، بحيث يتيح تبادلها وفق خطّة تعليميّة مضبوطة للمتفاعلين (معلّم ومتعلّمين) أن يتبادلوا المواقع على خارطة التفاعل فيستحيل المتعلّم

في وضعيّة مّا معلّما لأحد زملائه، كما يمكن أن يتحوّل إلى معلّم لمعلّمه الّذي يصبح في وضعيّة ثانية مجرّد متقبّل للمعرفة أي في موقع المتعلّم، وفي وضعيّة ثالثة، قد يستوي المتعلّم معلّما لنفسه طبقا لما يوسم بالتعلّم الذّاتي. نقترح هذه الوضعيّة الممكنة على جهة التبسيط الإجرائي للخطّة التي نقترحها:

-طالب (١): سيّدي، كم السَّاعة؟ ================== نداء + استفهام.

-المعلّم (لبقيّة الطلاّب): من عنده ساعة؟ ============= استفهام.

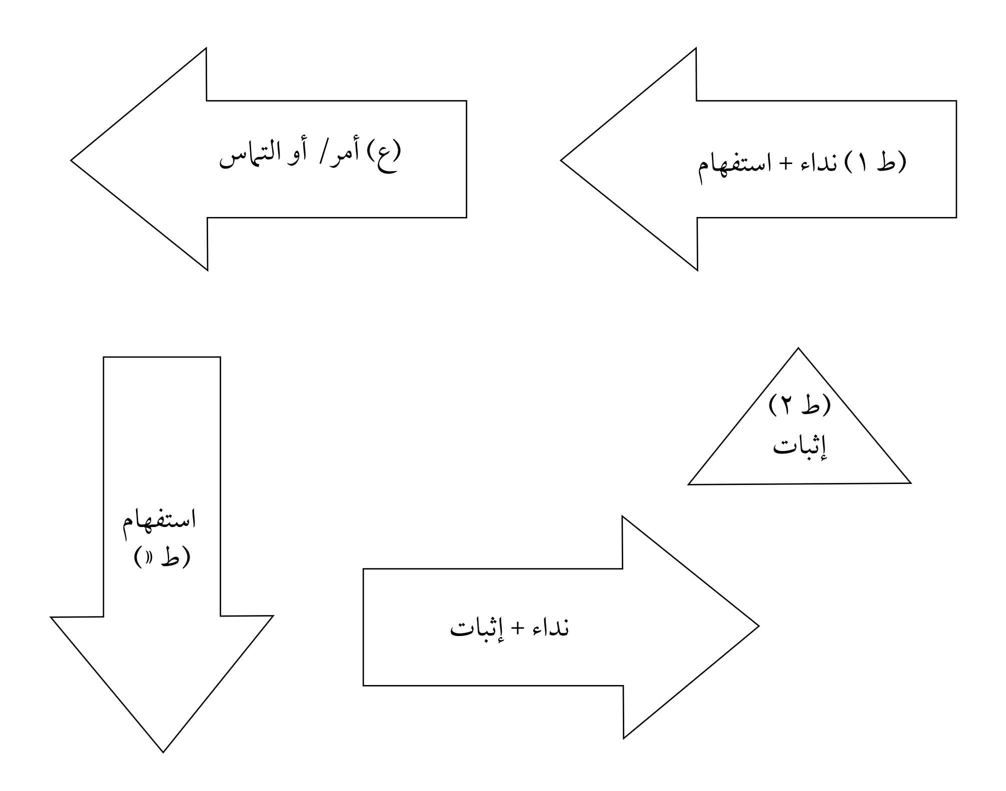
-طالب (٢): سيّدي، أنا عندي ساعة.============== نداء + إثبات.

-المعلّم (للمتعلّم (٢)): أجب صديقك ============= أمر/ أو التماس.

-طالب (٢) للطالب (١): العاشرة صباحا.============ إثبات.

فإذا تأمّلنا خارطة الأعمال القوليّة المنجزة لهذا التفاعل التداولي التعليمي لاحظنا أنّها - أي تلك الأعمال- في شبكة تفاعليّة تذهب نحو التركيب والتعقيد كلّما كان عدد المتفاعلين أكبر، وأنّها تصنع مجتمعة وبالتدريج، تفاعلا تعلّميا تعليميا يؤهّل متعلمي العربية لغة ثانية لاكتساب كفاءات تداولية عالية شيئا فشيئا، وكلّما ارتفعت نسبة مشاركتهم في صناعة تلك التفاعلات، ولن يكون ذلك طبعا إلاّ بتوفّر قدرة المعلّم على تشريك أكبر عدد ممكن إلى حدّ التوفّق في صناعة تفاعلات جماعيّة نسبة المشاركة فيها كليّة. وللتوضيح نقترح التّمثيل التّالي:[1]

١- نرمز إلى الطالب بـ(ط)، وإلى المعلّم بـ(ع)، ثمّ إلى مجموعة الطلبة بـ(ط»).



وتنبّه الأسهم إلى اتّجاه التفاعل بحيث يكون تعليميا في صورة اتّجاهه من المعلّم (ع) إلى الطّالب (ط) أو تعلّميا يتّجه من الطّالب (ط) إلى المعلّم (ع). ويمكن أن يكون في اتجاهه من (ط ١) إلى (ط ٢) تعلّميا أو تعليميّا، كما يمكن، وفي صورة انخراط المعلّم في علاقات تفاعليّة أفقيّة أن يكون تعلّميا على الرغم من اتّجاهه من (ط) إلى (ع)، على أنّ هذا يبقى نادرا في مجال تعليم العربيّة لغة ثانية بحكم افتقار الطّالب مبدئيّا للمعرفة باللغة موضوع التعلّم.

ومهما يكن من ذلك كلّه، فإنّ مثل هذه الوضعيّة الممكنة في صناعة التفاعلات التعليميّة تداوليّا تنبّه إلى أنّنا بإزاء عمليّة تشاركيّة تتساوق وما يعرف اليوم في الأدبيات التربويّة بـ«التعلّم التعاوني» Cooperative Education الّذي ينخرط أطرافه في تفاعلات تقوم على أعمال قوليّة تسترسل في شبكات بسيطة أو مركّبة حدّ التعقيد كلّما كان التفاعل أنشط بحيث يؤسس لإنجاز عدد أوفر من تلك الأعمال، ويسهم حينئذ

في إثراء الكفاءة التداوليّة للطلاّب، وتتكوّن لديهم ملكة تميّز أعمال القول بعضها من بعض، وتمكّنهم، حينئذ، من إدراك طبيعة الاسترسال الّذي بينها في التّبادل الكلامي.

III- صناعة التّفاعل التّداولي في تعليم العربيّة لغة ثانية على جهة مبدأ التّعاون المحادثي:

يعتبر مبدأ التّعاون المحادثي cooperative principal الّذي اقترحه الفيلسوف البريطاني هربرت بول غرايس (Paul Grice 1975) من أهمّ المبادئ التداوليّة، ونقدّر أنّ أهميّته من تساوقه مع اعتبار التّداوليّة هي التفاعل ذاته، نظرا إلى ما يستوجبه التّفاعل بين المتخاطبين من تعاون في سبيل إبلاغ المتكلّم رسالته بحيث يفهم المخاطب عنه ويتحّقق فيه قصد تأثيريّ مّا. فيحصل حينئذ تفاعل إيجابيّ تتحقّق بتحقّقه أغراض التواصل بمفهومه الواسع؛ بعدا عميقا من أبعاد الاستعمال اللّغوي والإنجاز الكلامي.

وإذا كان التّعاون لغة واصطلاحا لا يعدو معنى المساعدة المتبادلة، فإنّ هذا المبدأ يقرّ حتما ضرورة التفاعل أخذا وعطاء بين العناصر المشاركة في عمليّة التعليم والتعلّم عمليّة مركّبة تفترض بحسب الطرائق التعليميّة النشيطة مشاركة الجميع في تحصيل المعرفة وإنتاجها. وذلك لا ينفي طبعا دور المعلّم بالأساس في صناعة هذا التفاعل وفقا لأهداف توافق طبيعة المتعلّم وعلاقته بما يتعلّم ومقاصده من التعلّم... إلخ. غير أنّ الأهمّ هو أنّ المعلّم والمتعلّم في تعاون دائم لبناء المعرفة بموضوع التعلّم، أي اللغة بالنسبة إلينا في مجال تعليم العربيّة لغة ثانية.

وتأكيدا لمقصديّة التّفاعل التّداولي على أساس التّعاون المحادثي بين المتخاطبين/ المتفاعلين سنّ غرايس أربع قواعد قدّر أنّها تتحكّم في جلّ الحوارات والمحادثات على اختلاف المقامات الّتي تستوعبها[1].

١ – صناعة التّفاعل التعليمي تداوليّا على جهة قاعدة الكمّ Maxim of Quantity:

تشترط هذه القاعدة عرض الكم الكافي من الفوائد؛ لا أكثر منه ولا أقلّ. وتتوافق مع مبدأ بلاغي يوجب الإيجاز في مواطن الإيجاز والإطناب في مواطن الإطناب، كما

1- H. Paul Grice, logic and conversation, Speech acts, Cole et al. logic and conversation pp 41-58 (1975), p47, Licensed for use at University College London for the Pragmatic memory online course, January 2004 / Logique et Conversation; Communications no 30, Seuil, 1979, pp 61-62.

ينسجم مع قانون المجهود الأدنى في اللسانيات، ويوافق مبدأ الاقتصاد العرفاني.

ونعتبرها في إطار حديثنا عن «صناعة التّفاعل التّداولي في تعليم العربيّة لغة ثانية» من آليات التيسير على المتعلّم في المستويات الدنيا من اكتساب اللغة. فمن الفرضيّات الممكنة لذلك التّدرّج في تعليمه كيف ينجز الإثبات والنفي عملين قوليين أوّليين كالآتي مثلا:

- **مرحلة أولى:**

- إنشاء الإثبات باختزال الإجابة عن استفهام التّصديق (بالهمزة أو هل)؛ أي الاستفهام عن مضمون الجملة في حرف الجواب بالإيجاب (نعم):

- هل أنت صينيّ؟ ⟵ نعم.
- أ تحبّ أن تتعلّم العربيّة؟ ⟵ نعم.

- إنشاء الإثبات باختزال الإجابة عن استفهام التّصوّر (باستعمال أحد أسماء الاستفهام: كيف، من، متى، أين)؛ أي الاستفهام عن عنصر من العناصر المكوّنة للجملة بجملة مختزلة في كلمة واحدة:

- مَنْ الوَاقِفُ؟ ⟵ «جُون»، بدلا من «الْوَاقِفُ هُوَ جُونْ».
- كَيْفَ أَصْبَحْتَ؟ ⟵ «نَشِيطًا»، بدلا من «أَصْبَحْتُ نَشِيطًا».
- مَتَى دَخَلْتُمْ الْقَاعَةَ؟ ⟵ «الثَّامِنَةَ»، بدلا من «دَخَلْنَا القَاعَةَ عِنْدَ السَّاعَةِ الثَّامِنَةِ».
- أَيْنَ أَصْدِقَاؤُكَ؟ ⟵ «فِي السَّاحَةِ»، بدلا من «أَصْدِقَائِي فِي السَّاحَةِ».
- ...

- إنشاء النّفي باختزال الإجابة عن نفس الاستفهام بحرف الجواب بالسّلب (لا):

- هل تتكلّم العربيّة في بلدك؟ ⟵ لا.
- هل في بلدك مدارس لتعليم العربيّة؟ ⟵ لا.

فإذا افترضنا قدرة متعلّم العربيّة لغة ثانية على فهم الجمل الاستفهاميّة التي ينجزها مدرّسه- وهو افتراض ممكن في مرحلة مّا من اكتساب اللغة- قدّرنا أنّ تعلّم إنجاز الأعمال القوليّة بجمل مختزلة في حرفي الجواب بالإيجاب ثمّ بالسّلب أو بجملة مختزلة في كلمة هي الفاعل أو المفعول أو المبتدأ أو الخبر أو الظرف (...)، كما تُبيِّنُ الأمثلة

السّابقة، خطوة في إكساب المتعلّم الأجنبي قدرة على استعمال العربيّة في إنشاء أعمال قوليّة أساسيّة/ أوليّة مثل الإثبات والنفي والاستفهام والأمر والنّهي[١]، في سبيل توسيع دائرة الإنشاء بها لاحقا نحو إنشاء أعمال أخرى غير الأساسيّة كالتعجّب والمدح والذمّ والإغراء والتّحذير والوعد والعرض والتّحضيض (...)، على أن يكون ذلك بالتدرّج عبر مستويات التعلّم في ضوء المنهج البراغماتي التداولي الّذي يدرس اللّغة باعتبارها منجزة لأعمال «لا تنجز إلاّ باللغة وفي اللّغة»[٢]، ولذلك اختار له بعضهم مصطلحا مركّبا هو «القولفعليّة» «ذلك أنّه [أي المنهج البرغماتي التداولي] يستند إلى مبدأ أنّ لكلّ قول فعلاً، وأنّ هذا الفعل قد يكون وعدا أو وعيدا أو ترغيبا أو ترهيبا أو إقناعا أو إرغاما»[٣] ليستحيل تعليم العربيّة في ضوئه تدريبا على استعمال اللّغة في إنجاز أعمال هي في مستوى النّظم أعمال قوليّة speech acts، وفي مستوى النّظام أعمال لغويّة.

وتبقى المشكلة المتعلّقة بهذه القاعدة أنّنا مع التّفاعل التداولي بإزاء كلام مرتهن بمقام معيّن مخصوص لا بدّ أن نراعي أثره في فهم القول المنجز، «فعندما نردّ على الهاتف، مثلا، ونسمع شخصا يسأل: هل جون هنا؟ نعرف مباشرة أنّ المتكلّم يريد أن يتحدّث مع جون، وليس من المتوقّع أن نجيب قائلين: نعم، شكرا لك، ثمّ نغلق الخط... فمن البديهي أنّ عبارة هل س هنا؟ تستخدم عند التحدّث بالهاتف بقصد طلب التحدّث إلى أحدهم، وليس لمعرفة معلومة محدّدة»[٤].

١- يراجع: المبخوت (شكري)، دائرة الأعمال اللّغويّة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ٢٠١٠، ص ١٧٥، الفقرة ٥.

٢- الشريف (محمد صلاح الدين)، تقديم عام للاتّجاه البراقماتي، أهمّ المدارس اللسانيّة، المعهد القومي للعلوم التربية، تونس، ١٩٩٠، ص ١٠٣.

٣- يراجع كليب (سامي)، البراغماتيّة (القولفعليّة) في تحليل أفعال الخطاب السياسي، ط١، مكتبة مؤمن قريش، دار الفارابي، بيروت، لبنان، آب ٢٠١٧، رغم أنّنا نؤاخذ هذا الباحث من جهتين: من جهة المصطلح نرى ألاّ فائدة من تعميق مشكلة الترادف الاصطلاحي في ضوء استقرار مصطلحات عربيّة موافقة للمفهوم كما قصد إليه في أصوله الغربيّة الأولى، ونعني استقرار مصطلح التداوليّة الذي نعتمده في أدبيات البحث اللساني التداولي العربي، ومن جهة الأعمال المنجزة بالقول speech acts وما اعتور القائمة الّتي أوردها الباحث من خلط بين أعمال مضمّنة بالقول illocutionary acts مثل الوعد والوعيد وأعمال تأثيريّة بالقول perlocutionary acts كالترغيب والترهيب والإقناع.

٤- جاس (سوزان م.) & سلينكر (لاري)، اكتساب اللغة الثّانية: مقدّمة عامّة، الجزء الأوّل، ترجمة د. ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، ١٤٣٠ هـ/ ٢٠٠٩م، ص ١٧. عنوان المؤلّف في لغته الأصل: Second Language Acquisition: An Introductory Course

وتبعا لذلك، فإنّ اعتماد قاعدة الكمّ من مبدأ التعاون المحادثي في صناعة أيّ تفاعل تداولي خلال درس العربيّة لغة ثانية ينبغي أن يراعي طبيعة الإنجاز الكلامي المرتهن أبدا بوضعيات مقاميّة مخصوصة، حتّى لا يكون الامتثال لها معوّقا للعمليّة التعليميّة بدلا ممّا يفترض فيه من تيسير لها باعتبارها تؤسّس للتعاون. ولذلك نقترح أن يؤخذ بهذه القاعدة، ومن ثمّة بمبدأ التعاون، مبدئيّا خلال المراحل الأولى لتعليم العربيّة لغة ثانية أي مع طلاّب المستويات الدنيا، بحيث يكون هذا المبدأ خطوة أولى في تحرير اللّغة من كونها مجرّد سلسلة من القواعد اللّغويّة الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة...، لتوجيه المنهج التعليمي نحو مقاصد وظيفيّة يؤسّس لها تدريجيّا بتطبيق قواعد التعاون المحادثي هذا.

٢ . صناعة التّفاعل التعليمي تداوليّا على جهة قاعدة الكيف Maxim of Quantity:

تشترط هذه القاعدة على المنخرط في المحادثة أو الحوار أن يكون صادقا، وألاّ يقدّم معلومات خطأ أو أخرى يعجز عن إثباتها. ويعتبر مبدأ الصّدق الّذي تنصّ عليه هذه القاعدة من المبادئ الراسخة في الثقافة العربيّة الإسلاميّة له فيها صور مختلفة «منها: «مطابقة القول للفعل»، و»تصديق العمل للكلام»، و[يمكن أن] نصوغ هذا المبدأ، [أي مبدأ الصّدق]، كما يلي:

لا تقل لغيرك قولا لا يصدّقه فعلك»[١]

والظّاهر حينئذ أنّ قاعدة الكيف قاعدة قيميّة ذات شحنة أخلاقيّة، نرى أنّ من فوائد الالتزام بها، وتفعيلها في صناعة التفاعل بين العناصر المنتجة لدرس العربيّة لغة ثانية، إقدار المتعلّم على إدراك دور اللّغة في إنتاج المعنى بدلا من قصرها على لائحة من القواعد المحدّدة لضوابط المنطوق والمكتوب، فيقتنع حينئذ بأنّ اكتسابها هو اكتساب لنموذج آخر من الثقافة والأدب والسلوك... يختلف حتما عن النموذج الّذي تنتجه لغته الأولى، فيعي وقتئذ الإضافة التي سيحققها بتعلّم هذه اللغة الثانية.

أمّا عن الفرضيات الممكنة لتفعيل ذلك في تفاعلات تداوليّة تعليميّة ناجعة، فمنها:

- أوّلا: إنجاز الوعود بالقول والالتزام بها، لإظهار ما بين القول والفعل من وشائج هي الأصل هنا في تمظهر قدرة اللّغة على إنتاج القيمة وإنشاء المعنى:

---

١ - عبد الرحمان (طه)، اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي، ط ١، المركز الثّقافي العربي، ١٩٩٨، ص ٢٤٩.

إنجاز الوعد بالقول	إنفاذ الوعد في الواقع
«أعدكم بالخروج معا إلى السّوق»	= الخروج إلى السّوق في جولة والزجّ بالطلاّب في تفاعلات مع التّجار مثلا.
«سننظّم رحلةً ترفيهيّة»	= الالتزام بتنظيم الرّحلة، وتأمين تفاعلات بين الطلاّب وغيرهم (أمناء المتاحف والمكتبات...)
«سوف نجازي المجتهد»	= تخصيص جوائز تقدّم للمجتهدين من حين إلى آخر.

فحرص المدرّس على التزام الوعود المنجزة بالقول من شأنه، حسب تقديرنا، أن يحسّس متعلّم العربيّة لغة ثانية بأنّه يحقّق باكتسابه لهذه اللّغة قدرة على تداولها «في سياق محدّد، ماديّ، واجتماعي، وصولا إلى المعنى الكائن في كلام مّا»[1]، فهذه القدرة هي التي تؤهّلنا عادة لأنْ «نحدّد أنماط المجتمعات نفسها... (مجتمع قبلي، مجتمع بيروقراطي، مجتمع أوليغراكي Oligarchic [2] ... في إطار تفعيل الممارسة التواصليّة»[3]، وتحدّد النمط المجتمعي الّذي يؤطّر التفاعلات التداوليّة التعليميّة لمتعلّم العربيّة لغة ثانية في ذاته إنتاج للمعنى باللّغة التي يكتسبها، ويكتسب باكتسابها يوما بعد يوم نموذجا آخر في التفكير والسّلوك الّذي يجسّده على أرض الواقع عبر التفاعلات التي يلاحظها أو ينخرط فيها في مناسبات كالّتي تحدّدها الأمثلة في الجدول أعلاه.

- ثانيا: التزام مطابقة القول للواقع في إنشاء الأخبار إثباتا ونفيا:

بالعود إلى تصنيفيّة سيرل Searle.J للأعمال المضمّنة في القول Illocutionary acts

---

١- نحلة، محمد أحمد، آفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعيّة، ٢٠٠٢، ص ١٤، أو ضمن: Thomas, J., 1996, Meaning in Interaction; An Introduction to Pragmatics, Longman, London and New York, p 22.

٢- مجتمع يخضع لحكم الأقليّة، وتنحصر فيه السّلطة عند بعض الأشخاص الأقوياء أو الفئات المسيطرة على مقدّرات البلاد ومصالحها.

٣- مولز، أ.، زيلتمان، ك.، أوريكيوني، ك.، في التّداوليّة المعاصرة والتّواصل، ترجمة وتعليق محمد نظيف، أفريقيا الشّرق، المغرب، ٢٠١٤، ص ١٤.

الّتي أقامها وفقا لاتّجاه المطابقة، نلفي صنف الإخباريات أو التقريريات Assertives، كما يترجمها بعضهم، هو صنف الأعمال التي تتمّ بإنجازها مطابقة القول للواقع، ولا شكّ أنّ حصول ذلك يوافق من مبدأ التعاون المحادثي لدى غرايس Grice تفعيل قاعدة الصّدق في تفاعل المدرّس مع طلبته، كما يظهر في المثال التّالي:

القول (إثباتا أو نفيا)	دلائل مطابقته للواقع
«أحبّكم»	- يصبر على تعثّرهم في اكتساب المهارات.
	- يراعي مقاصد كلّ واحد من تعلّمها.
	- يظهر التّفاني في إقدارهم على اكتساب العربيّة لغة ثانية.
	- يلاطفهم قولا وسلوكا.
	- يتفاعل إيجابيّا مع أسئلتهم واستفساراتهم...
«لا نقصّر في تعليمكم»	- يلتزم بحصص الدّرس وينضبط بالوقت المحدّد لها.
	- يوفّر صحبة المؤسّسة كلّ المعينات البيداغوجيّة والأدوات التعليميّة.
	- يبذل كلّ جهده في تيسير الدّرس للفهم.
	- يعنى بكلّ المهارات ويعمل على صقلها.
	- يجتهد في تحقيق الإضافة للمتعلّم...

ولا شكّ أنّ تطبيق مثل هذه الفرضيّات الممكنة من شأنه إبلاغ متعلّم العربيّة لغة ثانية رسالة إيجابيّة ذات شحنات قيميّة مرتفعة تحسّسه بأنّه يتدرّب على نموذج آخر للتّفكير والإنجاز ما دامت اللّغة لا تعدو أن تكون أداة لذلك باعتبارها أداة تواصل وتفاعل لا يكون إلاّ بإنشاء أعمال هي أعمال القول أساسا.

ومن ثمّة لا بدّ أن يكون تفعيل تلك الفرضيّات في تفاعل مدرّس العربيّة مع طلاّبه خطوة نحو التّدريب على الإنشاء بالقول أي باللغة من خلال تفاعلات تظهر البعد التّداولي للّغة بما تتضمّنه من طاقات إنجازيّة Performative، وتنأى بها عن التسطيح حتّى لا تظهر، كما هو الحال مع الطّرائق التقليديّة والمناهج القديمة، مجرّد سلاسل من الكلم، وجداول من القواعد الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة...، يهدر معلّم العربيّة الوقت في تحفيظها، والحال أنّ الغاية القصوى لتعلّم اللّغة هي الاستعمال وإنجاز الأعمال بالقول للتفاعل مع الغير وتحقيق مقاصد تواصليّة تداوليّة بالأساس، بما أنّه مضطرّ لأن يحيا باللّغة بواسطة ما ينجز بها من أعمال وما يخوض - حينئذ- من تفاعلات يسأل خلالها، ويجيب مثبتا أو نافيا أو منكرا، ويطلب آمرا أو ناهيا أو ملتمسا أو راجيا، ويعبّر عن انفعالاته ومواقفه متعجّبا أو مادحا أو ذامّا...إلخ.

ومن أجل ذلك، يجدر بمدرّس العربيّة لغة ثانية أن يولي الكفاءة التواصليّة Communicative Competence، والكفاءة التداوليّة Pragmatic Competence أولويّة في تدريب المتعلّمين على اكتساب اللّغة بعيدا عن الإفراط في التقعيد، فقواعد اللّغة تترسّخ بالممارسة والاستعمال استقبالا وإرسالا... ومن ثمّة فإنّ نجاح المتعلّم في اكتساب العربيّة لغة ثانية مرتهن إلى حدّ بعيد بقدرة المدرّس على صناعة تفاعلات تداوليّة تعليمية ناجعة، ونجاعتها مرتهنة بقاعدة الصّدق.

٣. صناعة التّفاعل التعليمي تداوليّا على جهة قاعدة المناسبة Maxim of Relation:

تشترط هذه القاعدة أن يكيّف المتفاعل باللّغة معلوماته وفوائده، وأن يجعلها ملائمة للمحادثة مناسبة لحيثياتها، بحيث لا تنفصل تلك المعلومات والفوائد عن موضوع هذه المحادثة، وهي قاعدة موافقة لما أقرّه أسلافنا في الدّرس البلاغي من أنّ «لكلّ مقام مقالا»[1] ينبغي أن ينسجم معه لتنجح عمليّة التواصل ويتمّ التفاعل على أفضل وجه.

١- يراجع ما جاء عن السكّاكي (ت ٦٢٦ هـ) من « أنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التشكّر يباين مقام الشّكاية، ومقام التهنئة يباين مقام التعزية، ومقام المدح يباين مقام الذمّ، ومقام الترغيب يباين مقام التّرهيب، ومقام الجدّ في كلّ ذلك يباين مقام الهزل، وكذا مقام الكلام ابتداء يغاير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار، ومقام البناء على السؤال يباين مقام البناء على الإنكار، جميع ذلك معلوم لكلّ لبيب، وكذا مقام الكلام مع الذكيّ يغاير مقام الكلام مع الغبيّ، ولكلّ ذلك مقتضى غير مقتضى الآخر» (مفالح العلوم، ضبط وتعليق نعيم زرزور، ط ٢، دار الكتب العلميّة بيروت لبنان، ١٤٠٧ هـ/ ١٩٨٧ م، ص ١٦٨.

فيكون، حينئذ وربّما حينئذ فقط، تفاعلا منتجا للمعنى، وإنتاج المعنى هنا مضمّن تداوليّا في إنشاء أعمال قوليّة، لا قدرة على التفاعل ولا التواصل حينئذ ولا الإبلاغ أو الفهم، إلاّ باكتساب القدرة على إنشائها والتمكّن من عوامل النّجاعة في ذلك توقّيا ممّا يمكن أن يعتور الإنشاء بالقول من الإخفاقات infelicities الّتي نبّه إليها أوستين في محاضراته المنشورة تحت عنوان «كيف نصنع الأشياء بالكلمات» باعتبارها محكّا بديلا عن معيار الخطأ المقابل للصّواب، لنصبح بالمنطق التداولي الأوستيني إزاء إنشاءات ناجحة وأخرى فاشلة أو مخفقة بدلا من الحديث عن استعمالات صائبة وأخرى خاطئة.

أمّا عن الفرضيّات الممكنة لتفعيل قاعدة المناسبة ضمن مبدأ التعاون المحادثي، فيكفي أن يحسن مدرّس العربيّة لغة ثانية قراءة مقامات الإنجاز، وينتج مع طلبته وضعيّات للتفاعل التداولي تنسجم مع مقاصد تعليميّة موصولة حتما بموقع المتعلّم من اللّغة العربيّة وما تحمله من خصائص حضاريّة ومميّزات في الثقافة والقيم والسّلوك باعتبار اللّغة حاملة للإيديولوجيا بمعناها العام.

وإنتاج وضعيات للتفاعل التداولي التعليمي يمكن أن تكون من خلال انفتاح مؤّسسات تعليم العربيّة لغة ثانية على محيطها الخارجي أو عبر مسرحة الدّرس في قاعة الدّرس، ومن الفرضيات الممكنة في هذا الإطار متابعة سلسلة من المحادثات المختلفة التي يفترض اختلاف مواضيعها وسياقاتها والأطراف المشاركة فيها اختلاف الأعمال القوليّة المنجزة ضمنها، ومن ثمّة اختلاف التفاعلات بين المتخاطبين فيها، بحيث تؤهّل المتعلّم المتتبّع لها، والّذي قد تتاح له الفرصة للانخراط فيها أحيانا، ولا سيما في مراحل متقدّمة من اكتسابه الكفاءة التداوليّة للعربيّة لغة ثانية، للتّفاعل باللّغة العربيّة فهما وإدراكا للمقاصد من جهة فإنتاجا للمعنى وإنشاء للأعمال بالقول من جهة ثانية :

-محادثة في السّوق بين تاجر وزبون.

-محادثة في المطار بين رجل جمارك ومسافر.

-محادثة في البيت بين أب وابنه.

-محادثة في قاعة الدّرس بين مدرّس وأحد طلبته.

- ...

فمن شأن هذه الفرضيّات الممكنة لصناعة التفاعل التّداولي أن تسعف متعلّم العربيّة

بالانخراط في مقامات الاستعمال، وتقدير ما يناسبها من الأقوال بالخبرة والتجربة باعتبارهما أساس التّواصل اللغوي Verbal Communication وقاعدة الكفاءة العرفانيّة Cognitive Competence علما أنّ هذه الكفاءة ضروريّة ليقدر من يكتسب لغة ثانية أن ينجز بها ذاك التّواصل.

٤ .صناعة التّفاعل التعليمي تداوليّا على جهة قاعدة الصّيغة Maxim of Manner:

تشترط هذه القاعدة الرّابعة على المحادث أن يكون واضحا منظّما، فيتجنّب الغموض واللّبس، بحيث يكون الخطاب على قدر المخاطَب أو المخاطَبين وفي مستوى قدرتهم على الفهم مراعيا لخلفياتهم ومرجعياتهم ومقاصدهم من الانخراط في عمليّة التّخاطب.

وتبعا لذلك، فإنّ قاعدة الصّيغة مكمّلة لبقيّة القواعد ضمن مبدأ التعاون المحادثي، تؤسّس معًا لتفاعل تداولي مشروط بها، فإذا بحثنا لها عن فرضيّة لإمكان تفعيلها في درس العربيّة لغة ثانية وجدناها في اشتغال المدرّس على أساس الوضوح الّذي يفترض تأثيث التفاعلات التعليميّة مبدئيّا بأعمال قوليّة مباشرة Direct speech acts، وتلافي الأعمال القوليّة غير المباشرة Indirect speech acts بحسب اصطلاح سيرل Searle J.. ونقدّر أنّ في ذلك تعاونا بيّنا مع المتعلّم المخاطب، بما أنّه يعفيه من جهد إضافي يفترض أن يكون مضنيا ويرجّح أن يتسبّب في كثير من الغموض واللبس والإرباك، ويساعده حينئذ على التفاعل بسلاسة تفاعلا لا بدّ أن يكون منتجا للإضافة، والإضافة ها هنا في اكتساب كفاءة التداول باللّغة، والانخراط بها وقتئذ في دائرة الإنجاز performativity، باعتبار اللّغة حسب المقاربة التّداوليّة للأعمال اللغويّة هي المسيّقة لذاك الإنجاز / أو الإنشاء لا يكون إلاّ فيها وبها[1].وللمدرّس، تفعيلا لهذه القاعدة التعاونيّة، أن يؤكّد مبدأ التّواتر Occurrence في انتقاء الصّيغ المنجزة لأعمال القول خلال التفاعل مع طلاّبه المبتدئين، ومن ذلك مثلا أن يغتنم ظاهرات الأمّات في النحو العربي، لا سيما في تصنيف الحروف الواسمة للمعاني والأساليب، المحقّقة تداوليّا لتلك الأعمال القوليّة، وحصرا لذلك نورد الجدول التّالي تمثيلا لتفعيل قاعدة الصّيغة في صناعة تفاعل تداولي تعليميّ ناجع:

١- ينظر الشريف ١٩٩٠، (مرجع سابق)، ص ١٠٣.

الأمثلة	الصّيغة المتواترة في إنجازه	العمل القولي Speech act
يَا مُحَمَّدُ / يَا أَيُّهَا الطَّالِبُ	جملة نداء مصدّرة بالياء المشبعة [يا]	النّداء
هَلْ أَنْتَ "جَاكْ"؟	جملة استفهام مسبوقة بـ [هل]	استفهام التصديق
اِجْلِسْ / اِقْرَأْ / أُكْتُبْ / اِسْمَعْ...	صيغة فعل الأمر [اِفْعَلْ]	أمر
لاَ تَرْفَعْ صَوْتَكَ.	صيغة المضارع المجزوم مسبوقة بـ [لا الناهية]	نهي
مَا أَجْمَلَ صَوْتَكَ.	صيغة [مَا أَفْعَلَهُ]	تعجّب

ويحرص المدرّس وفقا لهذا الجدول على استعمال صيغ متداولة في إنجاز أعمال قوليّة تؤثّث التفاعل التداولي التعليمي، ويكسبه قصديته التعليميّة بتوخّي منهج التبسيط، على أن يؤجّل عمليّات الاستبدال الصّيغي لإنشاء تلك الأعمال إلى مرحلة متقدّمة من اكتساب المتعلّمين لكفاءة التواصل بالعربيّة لغة ثانية، فيكون حينئذ إنشاء النّداء بغير الياء المشبعة [يا] والأمر بصيغ المضارع المجزوم المسبوق بلام الأمر [لِتَفْعَلْ] أو بأسماء الفعل [إِلَيْكَ، عَلَيْكَ، هَلُمَّ، حَذَارِ، رُوَيْدَكَ...] أو بالمصادر المنصوبة [جُلُوسًا، وُقُوفًا، سُكُوتًا...] أو بالكلمات الإنشائيّة Performative words [ممنوع، مطلوب، واجب، أكيد...]، ويكون إنشاء النفي بمختلف أدواته وتركيباته [ما + ماض، لا + مضارع، لم + مضارع مجزوم، لن مع مضارع منصوب...]، ويتعمّق إنشاء سائر أعمال القــول ببنى

وتركيبات مختلفة تراعي دقائق الاختلاف بين مقامات الإنجاز وأوضاع التخاطب[1].

ولئن اعتبرنا القواعد المكوّنة لمبدأ التعاون المحادثي لدى غرايس ضابطا ممكنا لصناعة تفاعل تداوليّ تعليميّ مع متعلّمي العربيّة لغة ثانية في المستويات الدنيا من تعلّمها والأطوار الأولى لاكتسابها، فإنّ هذه القواعد تظلّ صارمة موغلة في المثاليّة، ولذلك أُعتبرت ملائمة للخطابات العلميّة المنطقيّة والرّياضيّة في حين تظلّ الخطابات التّداوليّة في حاجة إلى اختراقها أو تجاوز بعضها من أجل تفاعلات وديّة لا بدّ أن تشتمل على قدر من المجاملات والمرونة في التعامل مع المخاطَبين بحيث يتقاطع الهزل مع الجدّ والمجاز مع الحقيقة انسجاما مع طبيعة العلاقات البشريّة. ففي حين «تتحقّق للغة العلم نجاحها من خلال التزام قواعد المبدأ التّعاوني»[2]، فإنّ لغة الأدب وما أشبهها من لغة التّداول اليومي بما يتخلّلها من ودّيات «بوسعها أن تحقّق قدرا كبيرا من تأثيرها من خلال انتهاك هذا المبدأ، وليس من الممكن تصوّر حياتنا اليوميّة وما فيها من حوارات... ونحن نطبّق المبدأ التّعاوني تطبيقا «رياضيّا» مجرّدا دون مراعاة أو تجمّل»[3]

وبناء على ذلك، نرى أنّ تطبيق مبدأ التّعاون والالتزام بقواعده الأربع كما أقرّها غرايس يمكن أن يصلح مع المستويات الدّنيا لتعليم العربيّة لغة ثانية، إذ على أساسه يعفى المتعلّم من مجهود إضافي يستدعيه الاقتضاء التخاطبي في ضوء غياب قواعد المحادثة. يوضّح ذلك ما جاء عن غرايس حول العطف مثلا، فإذا كانت القاعدة الرّابعة تشترط أن تكون واضحا ومنظّما، فإنّها، ومن خلال التنظيم المطلوب «تقوم بدور مهمّ

---

١ – وفي مراجعة للتّراث العربي الإسلامي، نجد أنّ قواعد التعاون المحادثي كما أقرّها غرايس قد فصّلها الماوردي مثلا في كتابه أدب الدّنيا والدّين(الماوردي (أبو الحسن)، أدب الدّنيا والدّين، طبعة جديدة شرح وتعليق محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت، ط ٤، ١٤٠٥ هـ، ١٩٨٥ م، ص ص ٢٧٠-٢٧٧، أو ضمن عبد الرحمان (طه)، السّابق، ص ٢٤٩)، وهي عنده أنّه:

أ- ينبغي للكلام أن يكون لداعٍ يدعو إليه، إمّا في اجتلاب نفع أو دفع ضرر.

ب- ينبغي أن يأتي المتكلّم به في موضعه ويتوخّى به إصابة فرصته.

ج- ينبغي أن يقتصر من الكلام على قدر حاجته.

د- يجب أن يتخيّر اللّفظ الّذي به يتكلّم.

٢- مزيد (د. بهاء الدّين محمد)، تبسيط التّداوليّة: من أفعال اللّغة إلى بلاغة الخطاب السّياسي، شمس للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ٢٠١٠، ص ٤٤.

٣- نفسه.

في فهم معنى الجملة العطفيّة»[1]، ولنا أن نستدلّ على ذلك بالمثال التّالي (أ):

- القول: «تزوّجَ محمّد وفاطمة، وأنجبا أطفالا»[2].
- المعنى الظّاهر: الإخبار عن حدوث فعلين هما: الزّواج والإنجاب.
- الاقتضاء التخاطبي: الإيماء إلى أنّ إنجاب الأطفال لا يكون إلاّ بعد الزّواج

وبالعودة إلى القاعدة الرّابعة حيث التنصيص على الوضوح والتنظيم، يمكن لمعلّم العربيّة لغة ثانية أن يدرّب أي متعلّم على أن يكون متعاونا من خلال تمرين إعادة ترتيب الكلمات أو الجمل لتحقيق قاعدة «كن منظّما»، فيعمد إلى تشويش الكلام، ويطلب من المتعلّم إعادة الترتيب، وهو من التمارين الّتي تحقّق إضافة في تركيز الاستعمال وفق منطق التركيب في اللغة العربيّة، كأن يقدّم المثال السّابق مقلوبا:

- (ب) «أنجب محمد وفاطمة أطفالا، وتزوّجا».

فيكون المتكلّم المنجز للقول (ب) غير متعاون Uncooperative، ومن ثمّة فهو يحدث إرباكا في ذهن المخاطب يستدعي إعادة الترتيب، ليستقيم القول كما جاء في القول (أ) حيث يبدو متعاونا Cooperative مع المخاطب، من خلال التزامه بقاعدة التنظيم: «كن منظّما». وهو التزام نراه حريّا بالتأكيد من أجل صناعة تفاعلات تداوليّة تعليميّة مع متعلّمي العربيّة لغة ثانية في بداية مراحل الاكتساب، فموافقة منطق ترتيب الأحداث يتجاوز بالمتعلّم مجرّد تصحيح التركيب إلى مساعدته على أن يعرف كيف يكون متعاونا، فإذا ما أدرك ذلك أمكنه أن يوافق منطق اللّغة العربيّة في ترتيب المعلومات داخل الكلام عبارة أو جملة أو نصّا...

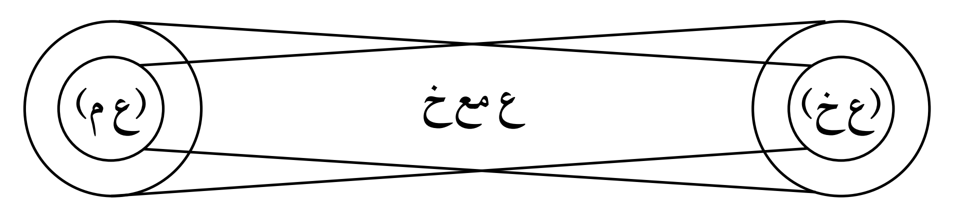
ولذلك نعتبر مبدأ التعاون بديلا ممكنا لتدريس القواعد اللّغويّة في مراحل أولى من اكتساب العربيّة لغة ثانية، فيما يمكن اتّخاذ نظريّة المجاملة وما تضبطه من قوانين للتأدّب والكياسة قاعدة لبناء التفاعلات التداوليّة التعليميّة مع طلاّب المستويات التّالية الّذين يفترض أنّهم اكتسبوا كفاءات تواصليّة تداوليّة تؤهّلهم للانخراط في صناعة تفاعلات وديّة مثلهم مثل مستعملي اللغة العربيّة من أبنائها.

١- إسماعيل (صلاح)، النظريّة القصديّة في المعنى عند جرايس، الحوليّة ٢٥، الرسالة ٢٣٠ من حوليات الآداب والعلوم الاجتماعيّة، الكويت، ٢٠٠٥، ص ٩٠.

٢- نفسه.

IV- صناعة التّفاعل التّعليمي تداوليّا على جهة التّخابر بين المتخاطبين:

في إطار التّكامل بين مختلف المقاربات التّداوليّة يسعفنا النّحو الوظيفي بمفهوم آخر يعاضد مبدأ التّعاون المحادثي «الغرايس» في المساعدة في صناعة التّفاعل التّعليمي، إذ يقترح سيمون ديك كذلك (ديك،١٩٨٩:١-١١) مفهوم التّخابر في إطار ما سمّاه «نظريّة الآخر» (theory of the other)، وهي عنده ضابط لعمليّة التّواصل النّاجح، وتعني ما يعرفه كلّ من المتخاطبين عن معلومات الآخر خلال التّواصل. ويوضّح ذلك في التمثيل التالي (نفسه):



حيث:

- ع م (ع خ): ما يعتقده المتكلّم من معلومات المخاطب.
- (ع م) ع خ: ما يعتقده المخاطب من معلومات المتكلّم.

وفي هذا الصّدد يلحّ سيمون ديك على العلاقة التّخابريّة القائمة بين المتكلّم والمخاطب أثناء عمليّة التّواصل حيث تتجاوز علاقة المتخاطبين الرّابطة الفيزيائيّة في الزّمان والمكان إلى علاقة ذهنيّة اعتقاديّة من خلال ما يعتقده كلّ طرف في عمليّة التّخاطب عن معلومات الآخر. ونرى هنا أنّ المدرّس في حاجة إلى إدراك مثل هذه العلاقة الّتي تيسّر له إنجاز خططه وسيناريوهاتـه البيداغوجيّة التي تسعفه بتحقيق مقاصد الدّرس في المتعلّمين أو تعينه على تحقيق أكبر قدر منها.

وقد بيّنت التجربة أنّ ضبط أهداف الحصّة بدقّة وإقدار المتعلّمين على استيعابها ومساعدتهم على الاقتناع بإمكانية تحقيقها وبجدوى تحقّقها يجعل تفاعلاتهم أقرب إلى انتظاراته، ويجعلهم أقدر على التفاعل معه. وكلّ ذلك كما يوضّح التمثيل أعلاه نتيجة التقارب والتماسّ بين ما يعتقده المتكلّم من معلومات المخاطب ومعلومات المخاطب ذاتها، وبين ما يعتقده المخاطب من معلومات المتكلّم ومعلومات المتكلّم نفسها[١].

١- يراجع مقالنا الموسوم بـ» الأعمال القوليّة محور تفاعل تداولي في تعليمية اللغة العربيّة»: (مرجع سابق).

ومن الوضعيّات الّتي يمكن الاقتصار عليها في اختبار مفهوم التّخابر بين المتخاطبين وقدرته على مساعدة معلّم العربيّة لغة ثانية على صناعة التّفاعل التعليمي مع طلاّبه نقترح الوضعيّة التّالية استنادا إلى ما يوسم ببؤرة Focus الجديد باعتبارها «البؤرة المسندة إلى المكون الحامل للمعلومة التي يجهلها المخاطب»[1]، و«لاتدخل-حينئذ- في القاسم الإخباري المشترك بين المتكلم والمخاطب»[2]. ويمكن دراسة أيّ وضعيّة تعليميّة نقترحها وفقا لما يحدّده المتوكلّ للبؤر من طبقات مقاميّة تطابقها classes of context، إذ تطابق بؤرة الجديد طبقة مقاميّة تشتمل على مقامين كالآتي:

- مقام أوّل: يجهل فيه المخاطب المعلومة التي يسعى المتكلم إلى إفادته بها أو يحسبه جاهلا بها: يناسب وضعيّة الإخبار المحقّق لفائدة الخبر (بالاصطلاح البلاغي لأغراض الخبر):

- المعلّم: صديقكم ينتظر أمام قاعة الدّرس (في مقام يجهل الطلاّب هذه المعلومة) = تفترض تفاعلا مناسبا للمقام.
- متعلّم (أ): أحبّ اللّغة العربيّة (في مقام يجهل المعلّم المخَاطَب هذا الموقف) = تفترض تفاعلا من جنس القول (تشجيع، تحفيز بجائزة...)

- مقام ثانٍ: يجهل فيه المتكلم المعلومة التي يطلبها من المخاطب: وضعيّة الاستفهام أنموذجا.

- متعلّم (ب): ماذا نكتب؟ = تفترض تفاعلا بالإجابة لفكّ حيرة الطّالب وتأمين انخراطه في الدّرس.
- المعلّم: كم عمرك «جاك»؟ = تفترض تفاعلا بالإجابة لتيسير عمل المعلّم في تصنيف المتعلّمين حسب السنّ مثلا.

وتبقى الوضعيّة التي افترضناها من حيّز الممكن في درس العربيّة لغة ثانية عامّة تفتقر إلى قدر كبير من الدقّة لا يمكن أن يتوفّر إلاّ باستدعاء سائر المفاهيم المكمّلة لها في دراسة علاقة التّخابر بين المخاطبين في النّحو الوظيفي، وذلك لأجل تدقيق النّظر في ما

١- المتوكل (أحمد)،قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان للنشر والتوزيع، مطبعة الكرامة، الرباط، ٢٠٠١، ص١٧.

٢- المتوكل، نفسه، ص ص ٢٨-٢٩.

يمكن أن يكون مكمّلا لمبدأ التعاون المحادثي في صناعة تفاعل تداولي تعليمي ناجع.

وبما أنّ المجال في هذا البحث قد يضيق بمزيد من التّفاصيل والتّحليلات، وباعتبار دراسة وضعيّات إضافيّة وفقا لمفهوم «العلاقة التّخابريّة» يتوجب الوقوف عند دقائق مفهوم البؤرة وأنواعها، خيّرنا أن نكتفي من ذلك كلّه بما أشرنا إليه، لتأكيد ما ذهبنا إليه في ملخّص البحث من أنّنا إزاء تقاطعات شائكة بين مفاهيم تداوليّة أصولها المرجعيّة مختلفة ومنتشرة على الخارطة التصوريّة للمقاربة التّداوليّة، وأنّ ذلك بقدر ما يثري البحث فإنّه يستوجب توسّعا يضيق به مثل هذا المجال، ولذلك قدّرنا أنّه من الأجدى أن يكون لهذه التّفاصيل بحث مكمّل لما أنجزنا في هذه الورقة وما ننوي إنجازه في ضوء نظريّة المجاملة كذلك. فالبحث في هذه المسألة من منظورات تبدو حينا متكاملة شأن مبدأ التعاون المحادثي ومفهوم التخابر من نظريّة الآخر، أو متفاصلة حدّ التباين شأن مبدأ التّعاون وقواعد المجاملة مع ليتش وغوفمان وغيرهما، يستوجب خطّة عمل مطوّلة تفيض على مجال هذا البحث.

خاتمة:

لمّا كان مبتغانا من هذا العمل أن يكشف عن طاقة إجرائيّة للمقاربة التداوليّة في مجال تعليم اللّغة، وبالتحديد تعليم العربيّة لغة ثانية، رأينا أن نركّز على صناعة التّفاعل التّعليمي تداوليّا وذلك عبر إنشاء أعمال بالقول توسم بأنّها أعمال قوليّة كما وضّحنا في ثنايا البحث، ففرض علينا اختيارنا المنهجي أن نعوّل على مرجعيّة نظريّة تقرّ «الإنشاء بالقول». فإنجاز تلك الأعمال من قبيل الإيجاد باللّغة، وهو حينئذ إقرار بسمة بلاغيّة تداوليّة في اللّغة نعتبر الوعي بها خطوة نحو إنجاح كلّ تفاعل تعليمي ينجز بمناسبة درس العربيّة لغة ثانية الذي استهدفناه في هذا البحث.

بهذه الرؤية الجديدة التي نؤسّس لها بتجميع معارف تطبيقيّة تمسّ المقاربات التربويّة ومنجزات البحث في المناويل التداوليّة ولا سيما تلك الّتي تأسّست على مفهوم الإنشاء/ أو الإنجاز performativity والعمل act، وعدّت اللّغة أداة لهذا وذاك عندما عنيت منها بالمنجز اليومي، والمتواتر على الألسن في واقع النّاس.

وانسجاما مع هذا التصوّر الّذي أثبتت تجربتنا البيداغوجيّة نجاعته، كلّما توفّرت الظّروف المناسبة للتطبيق والرصد والتتبّع، ننوّه إلى أنّ ما جاء في هذا البحث لا يعدو أن

يكون جزءا يسيرا رمنا اختباره وطرحه للنقاش بمناسبة المؤتمر الدولي الثالث «اتّجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية» الّذي ينظّمه معهد اللّغويات العربيّة بجامعة الملك سعود بالتشارك مع مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربيّة، استتباعا لما كنّا طرحناه في بحثنا حول «الأعمال القوليّة محور تفاعل تداولي في تعليمية اللغة العربيّة» الّذي نشر لنا ضمن أعمال الندوة الدوليّة: «التفاعلات في تعليميّة اللّغات والثّقافات» بجامعة قرطاج، تونس، فكان هذا البحث مناسبة للتأكد ممّا أثبتنا في البحث الأوّل من قيمة في أعمال قوليّة نعدّها أساسيّة في صناعة التفاعل التعلّمي- التعليمي خلال درس العربيّة لغة ثانية.

وبناء على ملاحظاتنا الميدانيّة ينبغي إيلاء عملي الحجاج والتفسير عناية تسعف مدرس العربيّة باكتساب قدرة على الاقتناع بأولويّة التفسير على الحجاج في العمليّة التعليميّة لتحرير المتعلّمين من سلطته المعرفيّة وإقدارهم على الاقتناع الذّاتي في مرحلة أولى، وتمكّن المتعلّمين من حقّهم في الفهم كلّما بلغتهم المعرفة في مرحلة ثانية، ثمّ تحفزهم على إبداء مواقف مقنعة دون أن يكون إبداؤهم لها مجرّد تبنٍّ لمواقف مدرّسيهم، وهو ما ينجرّ في الغالب الأعمّ عن تغليب الحجاج على التفسير عند ممارسة التفاعل التعليمي. وذاك يعني عندنا أنّ صناعة التفاعلات التّعليميّة لا يمكن أن تكون ناجعة إلاّ إذا انخرط المعلّم مع المتعلّمين في صناعة تلك التّفاعلات أخذا وعطاء يشعرهم بأنّهم مثله صنّاع للمعرفة على جهلهم بكثير من المعلومات، لأنّ مبادئ تداوليّة من قبيل مبدأ التّعاون المحادثي ومبدأ التّخابر بين المتخاطبين تسعفهم بالانخراط في شبكات من العلاقات التفاعليّة الّتي تشعرهم بغياب أيّ مواجهة بينهم وبين المعلّم الّذي تخرجه الطرائق التّقليديّة في صورة المصدر الوحيد للمعرفة.

ونقدّر في النّهاية أنّ الخطط الممكنة التي افترضناها، وقد عمدنا إلى إخراجها على جهة التبسيط لغاية منهجيّة صرف، تشي بها وراء المقاربة التّداوليّة للتفاعلات الكلاميّة من قدرة على تطوير درس العربيّة لغة ثانية، وأنّها لا يمكن أن تستوي على قدر ما نبتغي لها من الدّقة والإجراء إلاّ بمواصلة الاشتغال على وضعيات أخرى في ضوء ما حال بيننا وبين دراسته ضيق مجال في هذا البحث من قبيل قواعد المجاملة والمقابلات التي أقامها النّحو الوظيفي بين أنماط البؤر، وغير ذلك ممّا ينظّر له التداوليون المجدّدون حول التفاعلات في تعليميّة اللّغات على وجه التّخصيص.

المراجع

المراجع العربية:

- إسماعيل (صلاح)، النظريّة القصديّة في المعنى عند جرايس، الحوليّة ٢٥، الرسالة ٢٣٠ من حوليات الأداب والعلوم الاجتماعيّة، الكويت، ٢٠٠٥.

- السكّاكي، مفتاح العلوم، ضبط وتعليق نعيم زرزور، ط ٢، دار الكتب العلميّة بيروت لبنان، ١٤٠٧ هـ/ ١٩٨٧ م

- الشريف (محمد صلاح الدين)، ١٩٩٠، تقديم عام للاتّجاه البراقماتي، أهمّ المدارس اللسانيّة، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس.

- الماوردي (أبو الحسن)، أدب الدّنيا والدّين، طبعة جديدة شرح وتعليق محمد كريم راجح، دار اقرأ، بيروت، ط ٤، ١٤٠٥ هـ، ١٩٨٥ م.

- المتوكل (أحمد)، ٢٠٠١ قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر والتوزيع،مطبعة الكرامة،الرباط.

- بلانشيه (فيليب)، ٢٠٠٧، التّداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة الحباشة (صابر)، دار الحوارللنشر والتوزيع، سورية.

- بوعيّاد (نوّارة)، ٢٠٠١، دراسة تداوليّة للخطاب التّعليمي الجامعي باللّغة العربيّة، إنسانيات ص ص ١٢٧-١٥٥.

- صكّوحي (كورنيليا راد)، ٢٠٠٣، الحجاج في المقام المدرسي، كلية الآداب منوبة. تونس

- سيالديني (روبارب. ب.)، ٢٠١٠، التأثير: علم نفس الإقناع، نقله إلى العربيّة: د. سامر الأيّوبي، مكتبة مؤمن قريش، المملكة العربية السعوديّة.

- عبيد (حاتم عبد القادر)، ٢٠١٤، «نظريّة التأدّب في اللسانيات التداوليّة»، مجلّة عالم الفكر، المجلّد ٤٣، العدد ١، عدد ديسمبر.

- مبخوت (شكري)، ٢٠٠٨، نظريّة الأعمال اللغوية، مراجعات ومقترحات، سلسلة لغويّات، مسكيلياني للنّشر. تونس.

- مبخوت (شكري)، ٢٠١٠، دائرة الأعمال اللغوية، مراجعات ومقترحات، سلسلة لغويّات، مسكيلياني للنّشر. تونس.

– مزيد (د. بهاء الدّين محمد)، تبسيط التّداوليّة: من أفعال اللّغة إلى بلاغة الخطاب السّياسي، شمس للنّشر والتّوزيع، القاهرة، ٢٠١٠.

– مولز، أ.، زيلتمان، ك.، أوريكيوني، ك.، ٢٠١٤، في التّداوليّة المعاصرة والتّواصل، ترجمة وتعليق محمد نظيف، أفريقيا الشّرق، المغرب.

– نحلة (محمود أحمد)، ٢٠٠٢، آفاق جديدة في البحث اللغوي، دار المعرفة الجديدة، مصر.

– هدوي (الصّحبي)، «الأعمال القوليّة محور تفاعل تداولي في تعليمية اللغة العربيّة»، منشور ضمن أعمال الملتقى الدولي حول التفاعلات في تعليميّة اللغات والثّقافات، المعهد العالي للّغات بتونس، جامعة قرطاج، تونس ٢٠١٧.

المراجع الأجنبية:

- ANSCOMBRE,J-C DUCROT,O, 1976, L'argumentation dans la langue,R. Langage N°42.

- AUSTIN, J.L, 1962,- How to do things with words, Cambridge. Mass. Harvard university. Press. Trad. Française : quand dire c'est faire. Servil. Paris 1970.

- ARMENGAUD (Françoise), 1985, La pragmatique, 1re édition,Presses Universitaires de France.

- Bressoux Pascal ; Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. https://edutice.archives-ouvertes.fr / edutice-00000286

- Submitted on 25 Nov 2003

- Adela Drăgan, Alina Ganea, 2013, Approche pragmatique de la relation enseignant - apprenant. Les actes de langage dans le contexte didactique, Synergies Roumanie n°8, 31-41

- GRICE, H. Paul, (1975), logic and conversation, Speech arts, Cole et al. logic and conversation pp 41-58, Licend for use at University College London for the Pragmatic memory online course, January 2004 / Logique et Conversation; Communications no 30, Seuil, 1979, pp 61-

62.

- GRICE, P.,(1975 [1979]), Logique et conversation, Communications, 30, Paris, Le Seuil, 57-72.

- Goffman (Erving), 1974 ;Les rites d'interaction», Minuit, Paris.

- Hymes. Dell H., 1984 ; Vers la compétence de communication, collection « Langues et apprentissage des langues », Paris.

- KERBRAT-ORECCHIONI (Catherine),2001, Les actes de langage dans le discours, Nathan, Paris.

- KERBRAT-ORECCHIONI (Catherine),1991, La Question, coll. Linguistique et sémiologie, Presse Universitaire de Lyon .

- ORECCHIONI (C. Kerbrat), 1995 ; Les interactions verbales ; 2iem ed- Armand Colin. Paris.

- RHIAN, Jones,Le langage en milieu scolaire--Quelques aspects de l'échange maitre-élèves (Language in Academic Surroundings-Some Aspects of Exchange between Students and Teachers), Etudes de Linguistique Appliquée, Apr-Jun 77

- SEARLE, J.R, 1972, les actes de langage, Essai de philosophie du langage, Paris, collection savoir Hermann.

- Dik (Simon)), 1989, The Theory of Functional Grammar (Part I: The Structure of the clause.

- DIJK T . A. Van,1977, Text and Context. Exploitation in the semantic and pragmatic of discourse . London, Longman.

- Ducrot)Oswald(; 1980, Les Echelles argumentatives, Les éditions de minuit. Paris.

إستراتيجية قائمة على النظرية التداوُليَّة لتنمية مهارات الفَهْم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها

أ. محمد شوقي عبدالرحمن

باحث دكتوراه في التربية - كلية التربية جامعة عين شمس

ملخص البحث:

تتحدَّد مشكلةُ البحث في ضعْفِ مهارات الفَهم القرائيِّ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والافتِقار إلى إستراتيجيَّةٍ قائمةٍ على نظريات حديثةٍ مثل: النظرية التداوُليَّة تُنَمِّي هذه المهارات، وللتصدِّي لهذه المشكلةِ يُحاول البحثُ الإجابة عن السؤال الرئيسِ التالي: **كيف يُمكن بناء إستراتيجيةٍ قائمةٍ على النظرية التَّداوُلِيَّة لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟**

ولحل هذه المشكلة قام الباحث بـ: ١- تحديد مهارات الفَهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى الْمُتَقَدِّم، ٢- تحديد أسس بناء إستراتيجيَّة تدريسيَّة قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، ٣- بناء الإستراتيجية التدريسيَّة القائمة على النظرية التَّداوُلِيَّة، ٤- تطبيق الإستراتيجيَّة القائمة على النظَريَّةِ التَّداوُلِيَّة.

وتوصل في الخطوة الأولى إلى تحديد (٤) مستويات هي: مستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم الناقد، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي، وفي الخطوة الثانية حدَّد أسس بناء الإستراتيجيَّة التدريسيَّة القائمة على النظرية التداولية وإجراءاتها

التي تلخصت في ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة.

وقد استخدم الباحث تصميماً تجريبيًّا يعتمد على مجموعةٍ واحدةٍ مِن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم، كما طبَّق البحثُ اختبارًا قبليًّا للمجموعة المختارة، وبعد الانتهاء من التدريس بالإستراتيجية القائمة على النظرية التداولية، تم إعادة اختبار مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم بعديًّا على طلاب مجموعة البحث.

وبعد اختبار صحة الفرض الرئيس أشارت النتائجُ إلى وُجود فُروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة تُشير إلى فاعلية الإستراتيجيَّة، ولمزيدٍ مِن التأكد مِن فاعلية الإستراتيجيَّة القائمة على النظرية التداولية تم حسابُ نسبة الكسب المعدل للإستراتيجية ودلتْ على أن الإستراتيجيَّة القائمة على النظرية التداولية لها فاعلية في تنمية مستويات الفهم القرائي الأربعة وهي: مُستوى الفَهم الاستنتاجي، ومُستوى الفَهم الناقد، ومُستوى الفَهم التذوقي، ومُستوى الفَهم الإبداعي، لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المُستوى المتقدم.

مُقدِّمة:

ظهَرَتْ التداوليَّة بوصفها منهجا سياقيًّا، موضوعُه بيانُ فاعلية اللغة المُتعلِّقَة بالاستعمال؛ مِن حيثُ الوقوفُ على الأغراض والمقاصد، ومراعاة الأحوال، وفقه ملابسات الوضع والإنتاج والفهم؛ فهي تنظُر إلى اللغة باعتبارها نشاطًا يُمارَس مِن قِبَل المتكلمين لإفادة السامعين معنًى ما ضمنَ إطار سياقي، ومِن ثَمَّ فهي نظريةٌ لا تدرس اللغةَ الميتة المعزولة بوصفها نظامًا مِن القواعد المُجرَّدة، وإنما تدرس اللغة بوصفها كيانًا مُستعملًا مِن قِبَل شخصٍ معينٍ في مقام معينٍ مُوجهًا إلى مخاطبٍ معينٍ لأداء غرضٍ معينٍ؛ (مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ١٥) و(محمود سليمان: ٢٠١٥، ٦٣).

الإحســـــاس بالمشـــكلة:

هناك شكوى مِن ضَعْف مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، خصوصًا مهارات مستويات الفهم العليا: (الاستنتاجي) و(الناقد) و(التذوقي) و(الإبداعي)، كما لا تحظى تلك المهارات بما تستحقُّه مِن اهتمامٍ في برامج وكتب تعليم

اللغة العربية؛ ومُعظم الكُتُب المستخدَمة في تعليم اللغة العربية لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها فيها كثيرٌ مِن العُيوب التي تَحُول بينها وبين أداء وظيفتها؛ (علي مدكور وآخرون: ٢٠٠٦، ٥٤) و(هالة ناجي: ٢٠٠٩، ٢٠).

كما أن هناك مشكلاتٍ تتعلَّق بمعلم اللغة العربية نفسِه؛ إذ لا يَتَطَرَّق في المستويات العليا إلا إلى شرح معاني الألفاظ، دون تحليل النصوص القرائية أو الأدبية، وبيان ما تحويه مِن أفكار، أو مناقشتها أو نَقْدها أو تعليلها، إضافةً إلى ضعْف مستوى بعضهم اللغوي؛ (عبد الله عقيل: ٢٠١٢، ٥)؛ مما ترتَّبَ عليه عدمُ تمكُّنِ الطلاَّب الدارسين من تنمية مهارات الفَهْم القِرائيِّ.

وأكَّدتْ دراسة (Marwan ElSamman:2014,5) ضَعْف مهارات فهم التراكيب لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأظهرتْ دراسة (حمدان نصر: ١٩٩٦، ٢٣٩) مدى ضعفَ الطلاب العرب وغير العرب في الفَهم القرائي؛ إذ ما زال الفَهم مُقْتَصرًا على التعرف إلى المعاني الحرفية للكلمات والجُمَل، وعدم معرفة الفرق بين الآراء والحقائق، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد مناهج تعمل على إثراء النشاطات القرائية.

يُؤكد كل ما سبَق الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثُ في مركز تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأزهر الشريف، وقد توصل الباحث إلى أن هناك قصورًا شديدًا في مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستويات العليا الأربعة: الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي.

تحـــديد مشكـــلة البحث:

تتحدَّد مشكلةُ هذا البحث في ضعْفِ مهارات الفَهم القرائيِّ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والافتِقار إلى إستراتيجيَّةٍ قائمةٍ على نظريات حديثةٍ مثل: النظرية التداوُليَّة تُنَمِّي هذه المهارات، وللتصدِّي لهذه المشكلةِ يُحاول البحثُ الإجابة عن السؤال الرئيسِ التالي:

كيف يُمكن بناء إستراتيجيةٍ قائمةٍ على النظرية التَّداوُلِيَّة لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

وتفرَّع مِن هذا السؤالِ الرئيس الأسئلةُ التاليةُ:

١- ما مهارات الفَهم القرائيِّ المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم؟

٢- ما أسسُ بناءِ إستراتيجيَّة تدريسيَّة قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٣- ما الإستراتيجية التدريسيَّة القائمة على النظرية التَّداوُلِيَّة لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٤- ما فاعليةُ استخدام الإستراتيجيَّة القائمة على النظَريَّةِ التَّداوُلِيَّة لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

حُــدود البحث:

يقتصر هذا البحث على:

١- بعض مهارات الفَهم القرائيِّ: التي يكشف البحثُ الحالي عن ضَعْفِها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم.

٢- دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم؛ لأنَّ الدارس في هذا المستوى تكون قد اكتملتْ لديه مهارات القراءة الأولية ومهارات التعرُّف اللازمة للوصول إلى مهارة الفَهم؛ ففي المستوى المبتدئ والمتوسِّط يتعلم عادات القراءة الصحيحة وتُدعم مهارات التعرف اللازمة لمهارات الفَهْم.

٣- الأكاديمية الدولية لتعليم اللغة العربية للأجانب بمدينة نصر بمحافظة القاهرة؛ لضَمِّها عددًا كبيرًا مِن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها مختلفي الجنسيَّات.

تحديد مُصطلحات البحث:

١- النظَرية التداوُليَّة:

نظرية لسانية تُعنى بدراسة استعمال ودلالات الألفاظ في سِياقِها، وصولاً إلى الفَهم الصحيح لها في ضوء علاقتها بالسياق، مع مراعاة ما يُحيط بالسياقات والخطاب مِن العلاقة بين الإشارات ومستعمليها، ومحاولة اكتشاف الأغراض التي يُريدها المُرْسِل مِنْ رسالته، والوقوف على المعاني المُستَتِرة والضِّمنية لها، تُستخدم لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم».

٢- الفَهم القرائي: مجموعةٌ مِن الأشكال السلوكية التي يُمارسها دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها في المستوى المتقدِّم أثناء تفاعُلِهم مع النصِّ القرائيِّ.

خُـطوات البحث وإجراءاته:

يسير هذا البحث في الخطوات التالية:

١- تحديد مهارات الفَهم القرائي المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المُتَقَدِّم.

٢- تحديد أسس بناء إستراتيجيَّة تدريسيَّة قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم.

٣- بناء الإستراتيجية التدريسيَّة القائمة على النظرية التَّداوُلِيَّة لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٤- تطبيق الإستراتيجيَّة القائمة على النظَريَّةِ التَّداوُلِيَّة لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

فروض البحث:

يحاول البحث الحالي التحقُّق مِن الفروض التالية:

الفرض الرئيس: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الإستراتيجية ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق الإستراتيجية في مستويات الفَهم القرائيِّ ككل لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم في اتجاه التطبيق البعدي.

الأول: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الإستراتيجية ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق الإستراتيجية في مستوى الفهم الاستنتاجي والدرجة الكلية لهذا المستوى في اتجاه التطبيق البعدي.

الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الإستراتيجية ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق الإستراتيجية في مستوى الفهم الناقد والدرجة الكلية لهذا المستوى في اتجاه التطبيق البعدي.

الثالث: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الإستراتيجية ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق الإستراتيجية

في مستوى الفهم التذوُّقي والدرجة الكلية لهذا المستوى في اتجاه التطبيق البعدي.

الرابع: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الإستراتيجية ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق الإستراتيجية في مستوى الفهم الإبداعي والدرجة الكلية لهذا المستوى في اتجاه التطبيق البعدي.

الإطار النظري للبحث

ينقسم الإطار النظري إلى محورين:

المحور الأول: تدريس الفَهْم القِرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم:

أولًا: تعريف الفهم القرائي:

يُعرف الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بأنه: «عملية عقلية معرفية يصل بها دارسو اللغة العربية الناطقين بغيرها إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النصُّ المقروء؛ نثرًا كان أم شعرًا، اعتمادًا على خبراته السابقة، وذلك مِن خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير، والموازنة، والتحليل، والنقد، ويتدرج في مُستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه»؛ (مروان السمان: ٢٠١٠، ٢٤).

ثانيًا: أهمية الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

تكمُن أهمية الفهم القرائي في أنه يُمِدُّ دارس اللغة العربية الناطق بغيرها بمزيدٍ مِن المعلومات والخبرات، التي مِن خلالها يزداد الوعي الفكري والعقلي، ويستطيع الربط بين المعلومات السابقة والحالية، وصولاً إلى الاستيعاب وتفسير ما قد يَلْتَبِس عليه مِن غوامض، كما أنه يُساعده على إدراك المعاني الضمنية المقصودة من وراء النص، ومعرفة الفرق بين التراكيب الظاهرة والمعاني الحقيقية، كما أنه يجعله قادرًا على تقييم المادة المقروءة، والحكم على جودتها ومِصداقيتها، من خلال عمليات النقد الأربع: التحليل، والتفسير، والتركيب، والتقويم.

ثالثًا: مُستويات الفهم القرائي ومهاراته:

إذا ما نظرنا إلى مستويات الفهم المناسبة للمستوى المتقدم، فإننا نجدها تضمُّ خمسة مستويات رئيسة للفهم القرائي، ويندرج تحت كل مستوى من هذه المستويات طائفة من المهارات التي تعبِّر عنه، وبعد دراسة الباحث للأدبيات التربوية التي ناقشتْ مستويات الفهم القرائي ومهاراته من مثل دراسة (مصفى رسلان: ٢٠٠٥، ٥٤)، و(ريما الجرف: ٢٠٠٨، ٤٥)، و(محمد حبيب الله: ٢٠٠٩، ٣٢ - ٣٣)، و(خالد سمير زايد: ٢٠١٤، ٦١)، توصل الباحث إلى قائمة مبدئيَّة بتلك المستويات والمهارات:

جدول (١) قائمة مبدئية تضم مستويات الفهم القرائي ومهاراته المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم

أولاً: مستوى الفهم المباشر	
١- يحدد الأفكار الرئيسة في النص.	٣- يحدد مرادف بعض الكلمات من سياق النص.
٢- يحدد الأفكار الجزئية في النص.	٤- يحدد مضاد بعض الكلمات من سياق النص.
ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي	
١- يستنتج هدف الكاتب من النص.	٣- يستنتج الأفكار الفرعية من النص.
٢- يستنتج القيم الشائعة في النص.	٤-يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.
ثالثًا: مستوى الفهم الناقد	
١- يبدي رأيه في بعض أفكار النص.	٣- يميز بين الواقع والخيال.
٢- يميز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.	٤- يحكم على القيم المستنبطة من النص.

رابعًا: مستوى الفهم التذوقي	
١- يحدد سر جمال بعض التعبيرات في النص.	٣- يحدد أغراض بعض الأساليب في النص.
٢- يستخرج البيت أو الجملة الأكثر تعبيرًا عن فكرة النص.	٤- يوضح القيمة الجمالية التي تضيفها المحسنات البديعية على الأسلوب.
خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي	
١- يقترح عنوانًا جديدًا للنص.	٣- يقترح نهاية بديلة للنص.
٢- يقترح حلولاً جديدة لمشكلات وردت في النص.	٤- يبتكر أفكارًا جديدة للنص.

المحور الثاني: النظرية التداولية ودورها في تنمية مهارات الفهم القرائي

أولًا مفهوم النظرية التداولية:

تعرف النظرية التداولية بأنها: «دراسةُ استعمال اللغة التي لا تدرس البِنية اللُّغوية، لكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة؛ أي: باعتبارها كلامًا مُحدَّدًا صادرًا مِن متكلم محددٍ، ومُوجهًا إلى مخاطبٍ محددٍ، بلفظٍ محددٍ، في مقامٍ تواصليٍّ محددٍ؛ لتحقيق غرضٍ تواصليٍّ محددٍ»؛ (مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ٦) و(محمود جلال سليمان: ٢٠١٥، ٦٣) و(محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٢٠، ٢١).

ويُعرِّفها الباحث بأنها: «نظرية لسانية تُعنى بدراسة استعمال دلالات الألفاظ في سِياقِها، وصولاً إلى الفَهم الصحيح لها في ضوء علاقتها بالسياق، مع مراعاة ما يُحيط بالسياقات والخطاب من العلاقة بين الإشارات ومستعمليها، ومحاولة اكتشاف الأغراض التي يُريدها المُرْسِل مِنْ رسالته، والوقوف على المعاني المُستَتِرة والضِّمنية لها».

ثانيًا أسس النظرية التداولية:

ترتكز النظريَّةُ التداوُليَّة على أربعة أسس مكونة لها، هي:

أولًا: الإشاريات أو (الإشارة) (pragmatics Reference):

تُعرف بأنها: «الروابطُ الداخليةُ التي تربط بين وحدات النص، وتُحقق تماسكه وانسجامه، والروابط التي تربطه بعالَمه الخارجيِّ، وهي الإحالةُ التي تتحدَّد مِن خلال العنصر اللغوي والسياق الوجودي أو الخارجي؛ (آن روبول وجاك موشلار: ٢٠٠٣، ١٦٧ - ١٦٩)، و(محمود نحلة: ٢٠١١، ١٦) و(عبد الله جاد الكريم: ٢٠١٤، ٤٤).

ويُعرفها الباحث بأنها: «روابط وإحالات ذات دلالات عامة (فارغة)، تُعيِّن المحال إليه في النصوص، وصولًا إلى الفهم الصحيح لما هو مقروءٌ أو مسموعٌ»([1]).

وتنقسمُ الإشارياتُ أربعة أنواع:

أولاً: الإشاريات الشخصيَّة: وتَتمثَّل في الضمائرِ المنفصلةِ والمتصلة التي تُشير إلى المتكلمينَ والمخاطبينَ؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ١٨ - ١٩).

ثانيًا: الإشاريات المكانيَّة: وهي التي تحيل إلى المواضع التي تفاعَل معها الخطابُ»؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٨٥).

ثالثًا: الإشاريات الزمانية: وهي عبارةٌ عن كلماتٍ تَدُلُّ على زمانٍ يُحدده السياقُ بالقياس إلى زمان التكلم؛ (عبد الله جاد الكريم: ٢٠١٤، ٤٤).

رابعًا: الإشاريات الاجتماعية: وهي تلك التي تُعبِّر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المتكلمينَ والمخاطَبينَ؛ (عبد الله جاد الكريم: ٢٠١٤، ص٤٤، ٤٥).

ثانيًا: الافتِراض المُسبَق (Présupposition):

يعرف بأنه: «المعطياتُ والافتراضاتُ السابقة التي تُفهم مِن سياقِ الكلامِ، أو يَتضمَّنها التركيبُ، وتُمثل الخلفيةَ المعرفيةَ لأطراف الحوارِ، وتقوم على المسلمات الواَقعية والذهنية، وهي من العوامل التي تحقق الفَهم»؛ (ليلى كادة: ٢٠١٠، ٧٥).

ويشير (الحسن، وريم) إلى اتساع مفهوم الافتراض المُسبَق ليشمل: المعلومات العامة، وسياق الحال، والعرف الاجتماعي، والعهد بين المخاطبين؛ (شاهر الحسن: ٢٠٠١، ١٧٦) و(ريم عبد العظيم: ٢٠١٥، ٩٥).

ويُعَرِّفه الباحث بأنه: «تلك المعطياتُ والمعلوماتُ التي يَتضمَّنُها السياقُ ويُفهم مِن خلالها النصُّ».

١- يقصد الباحث بقيد (فارغة) في التعريف السابق: الفراغ من المعنى لا مِن الدلالة؛ إذ تكتسب الإشارة معناها من تحديد الإحالات، وهي نفسها لا معنى لها وغير دالةٍ على شيءٍ.

ثالثًا: الاستلزام الحِواري (conversational Implicature):

يُعرِّف توماس الاستلزامَ الحواريَّ بأنه: «المعنى المستفاد مِن السياق»؛ (توماس وليتش: ١٩٩٠، ١٧٣).

ويعرفه الباحثُ بأنه: «المعنى الصريح المقصود من السياق».

رابعًا: الأفعال الكلامية (Speech act):

عرَّف (أوستن وسيرل) الأفعال الكلامية بأنها: «التصرُّفات أو العملُ الاجتماعي المؤسساتي الذي يُنجزه الإنسانُ بالكلام، والفعل الكلامي هو: الإنجاز الذي يُؤديه المتكلم بمجرد نُطقه بمنطوقاتٍ معينة»؛ (علي الصراف: ٢٠١٠، ٢٢) و(محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٩٦).

ثالثًا: مبادئ النظريَّة التداوُلية: للنظرية التداولية مبدآن: مبدأ التعاوُن، ومبدأ التأدُّب:

أما مبدأ التعاون فهو كما يقول محمد يونس: «مبدأٌ اجتماعيٌّ يَتحكَّم في العلاقات الاجتماعية للمُتكلِّمين، مِن خلال الاستعمال الحرفي للغة، وأخلاقي لما يَستوجبه مِن مبادئ أدب الحوار بين المتحاورين»؛ (محمد يونس: ٢٠٠٤، ٩٩)، وقد حدد صحراوي أربعة مبادئ متفرعة عن مبدأ التعاون هي (مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ص: ٣٣، ٣٤): ١-مبدأ الكم أو (القَدْر، ٢- مبدأ الكيف، ٣- مبدأ الطريقة أو الجهة، ٤- مبدأ المناسَبة أو المُلاءَمة.

وأمَّا مبدأ التأدُّب: فهو مبدأ يَفرِض على المُتحدِّثين أن يحترمَ بعضهم بعضًا في الكلام، مع عدم الاكتفاء بالوقوف على حد الشكل اللغوي، والاكتفاء به للحكم على صحة الجمل؛ (snow: 2002, 105).

رابعًا: العناصرَ التداوُليَّة في العملية التعليمية:

تكْمُن العناصرَ التداوُليَّة في العملية التعليمية في خمسة عناصر (لبوخ بوجلمين: ٢٠١١، ص: ٦٧ – ٧٠)، و(هادي نهر: ٢٠٠٣، ٨٩)، هي:

العنصر الأول: (المعلم = المُرسِل): ويشترط فيه: امتلاك الكفاية التواصُلية، والكفاءة العِلميَّة، والكفاءة اللُّغوية، وأدبيات المعاملة.

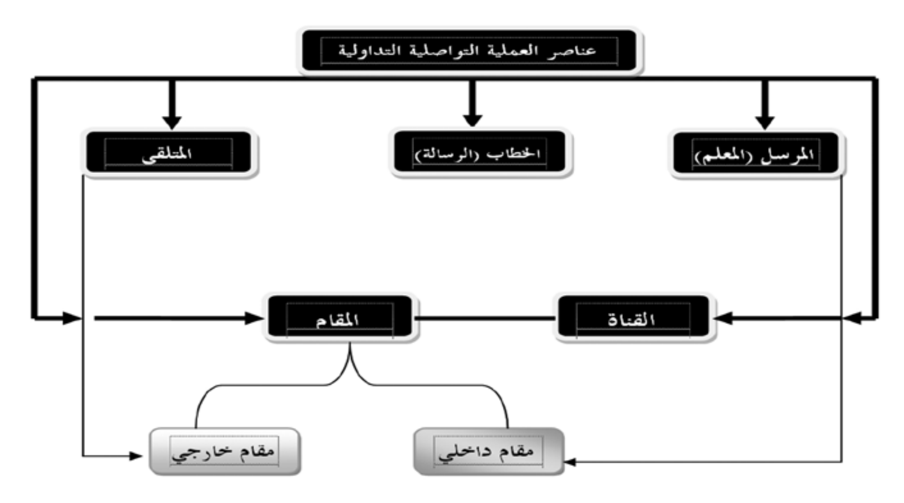
العنصر الثاني: دارس اللغة العربية الناطق بلغة أخرى: ويشترط فيه القدرة على فَهم رسالة المتلقي، وحُسن الاستماع.

العنصر الثالث: النص أو الرسالة: ويشترط فيها مُراعاة لأحوال المخاطب، وعدم التناقض، والدقة في التعبير، ومطابقتها للحال، ومناسبتها من حيث الطول والقصر، وخلوها من الأخطاء.

العنصر الرابع: القناة: وهي الوسيلة التي تنتقل فيها إشاراتُ النظام أثناء عملية التواصُل، وهي التي بموجبها تتحدد نوعية الرسائل الموجَّهة إلى المتلقي.

العنصر الخامس: المقام: مراعاة المقام بالنسبة للمرسل عونٌ له على الإنتاج الجيد لخطابه، كما أن معرفة المستقبل هذا المقام التواصلي عون له على التأويل الجيد للخطاب، والوصول إلى ما قَصَدَهُ المتكلمُ.

ويُمكن توضيح العناصر التداوُليَّة في العملية التعليمية في المخطط التالي:



شكل (١) يوضح العناصر التداوُليَّة في العملية التعليمية

خامسًا: إجراءات الإستراتيجيَّة التدريسيَّة القائمة على النظريَّة التداوُليَّة:

بعد اطلاعِ الباحث على البُحوث والدراسات السابقة التي أُجريَتْ في مجال اللسانيات والنَظريَّة التداوُليَّة لم يقف الباحث على إجراءات للنظرية التداولية في العملية التعليمية، ومِن ثَمَّ كان لزامًا على الباحث استِخْلاص إجراءات تُناسب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم، وقد قسَّمَها الباحثُ إلى ثلاث مراحل:

أولًا: مرحلة ما قبل القراءة، وتشمل الخطوات الآتية:

١- يبدأ المعلم بالتهيئة للدرس من خلال (إلقاء سؤال، أو حكاية، أو حدث جارٍ)، ثم التمهيد بـ(قصة، أو بأسئلة مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بالنص)، للوُصول إلى موضوع الدرس المراد تدريسُه.

٢- يَطلُب المعلمُ مِن الدارسين الناطقين بغيرها قراءة النص قراءةً صامتةً لدقائق؛ لأخْذِ فكرةٍ عن المحتوى المراد تدريسه، ولاستدعاء المعلومات المُسْبَقة لديهم المُرتبطة بالدرس.

٣- يقرأ المعلم النصَّ قراءةً جهريةً سليمة؛ يَضبط مِن خلالها مفرداته وينطق الحروف نطقًا سليمًا مِن مخارجها، مراعيًا القراءة في وحدات فكرية.

٤- يناقش المعلمُ طُلابَه عن الفكرة الرئيسة التي يدور حولها موضوعُ الدرس بصورة عامة.

ثانيًا: مرحلة أثناء القراءة، وفيها يُطَبِّق أُسُس النظرية التداولية، وتشمل الخطوات الآتية:

يبدأ المعلم بالفكرة الأولى في النص، ويجعل أحدَ الطلاب يقرأ قطعة الفكرة كاملة، ثم يُناقش معهم الآتي:

١- (الشق الأول من مبدأ: الافتراض المسبق، وهو: المعلومات المسبقة المرتبطة بالفكرة المقروءة)، وذلك بمناقشتهم في فكرة القطعة المقروءة ومدى معلوماتهم عنها.

٢- (الإشاريات الزمانية والمكانية الواردة في النَّصِّ)، وذلك بمناقشتهم في عود الأسماء الموصولة والضمائر وأسماء الإشارة بحيث تتضح المعاني الغامضة في الفقرة، مع توجيه التفسيرات الخطأ وبيان أثرها في فهم المقروء.

٣- (الشق الثاني مِن مبدأ: الافتراض المُسبق، وهو: المعاني الضمنيَّة (أو متضمنات القول)، وذلك باستخراج:

أ. الأفكار الضمنية التي تتضمنها الفكرة الرئيسة.

ب. المعاني الضمنية التي تحتملها جمل القطعة المقروءة.

٤- (دلالات الأفعال الكلامية في القطعة)، وذلك من خلال التفريق بين الأفعال الإنجازية والأفعال الإخبارية، وما تحتمله من معانٍ إضافية تكمُن خلف المعنى الأصلي،

وبيان أثر ذلك الفعل.

٥- (الاستلزام الحواري)، وذلك من خلال مناقشة المعنى الإجمالي للفكرة المقروءة، وتلخيص الفكرة في معانٍ قليلة.

٦- يطبق المعلم (مبدأ الكيف)، وذلك من خلال سؤال الطلاب عن آراء الكاتب وأدلته وبراهينه ومناقشتهم فيها.

٧- يُطَبِّق المعلم (مبدأ الملاءَمة أو المناسبة)؛ وذلك من خلال ربط المقروء بواقع حياة الطالب وكيفية الاستفادة منه، وهل هو ملائم للعصر أو لا!

٨- يطبق المعلِّم (مبدأَي التعاون والتأدُّب) بين الطلاب؛ وذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وقراءة الفكرة الثانية وتطبيق الطلاب نفس الخطوات السابقة على الفكرة الجديدة.

ثالثًا: مرحلة ما بعد القراءة، وتشمل الخطوات الآتية:

١- تلخيص أهم الأفكار التي يدور حولها النص.

٢- اقتراح أفكار جديدة لم ترد في النص.

٣- ربط النص بواقع الحياة.

٤- تلخيص المعنى الإجمالي للنص كله.

سادسًا: دور النظريَّة التداوُليَّة في تنمية الفَهم القِرائي:

١- إظهار الرسائل المُضمرة والمُبهَمة في النصوص ومراعاة السياقات ومدلولاتها، وما تحمله من معانٍ إضافيةٍ عند تحليل الخطابات والنصوص الأدبية.

٢- إنشاء علاقة تفاعل بين المخاطب والمخاطب، مما يُحدث علاقة دينامية إيجابية تُساعد على فَهم النصوص والخطابات فهمًا مستقيمًا، كما تعمل على دراسة المعنى في ضوء علاقته بموقف الكلام.

٣- تقديم تقريرٍ شامل لفهم المعاني والجمل، دون أن تُبيِّن الصلات التي ترتبط بالسياق.

٤- الاهتمام بمجريات الحوار بين أطرافه بغية الوصول إلى الإفهام من خلال مبدأ التأدب، وهو الذي يفرض على المتحدثين أن يحترمَ بعضهم بعضًا في الحوار بغية الفَهم والإفهام.

٥- تكوين خلفيةٍ معرفيةٍ ثقافية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مِن خلال التفريق بين نوعين من المعارف: المعارف الأساسية (فكرة الكاتب، وتوجهه الفكري، وإطار النص الحضاري)، والمعارف العارضة (لغوية، واجتماعية، وتاريخية، وثقافية).

٦- تأويل ما يقصده المتكلمون من وراء أقوالهم في سياق معين، وأثر السياق فيما يقال اعتمادًا على نوع الأشخاص الذين يخاطبونهم ومكان الخطاب وزمانه وظروف إنتاجه.

وبعد إنهاء الإطار النظري ينتقل البحث إلى الدراسة الميدانية وخطوات بنائها وضبْطِها، وتنقسم إلى محورين:

المحور الأول: أدوات البحث، ويشمل قائمة مهارات الفهم القرائي واختباره، وأسس بناء الإستراتيجية، وقائمة بخطوات الإستراتيجية وإجراءاتها، ثم بناء دليل المعلم لتنفيذ الإستراتيجية.

أولاً: قائمة مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم:

وقد توصل الباحث إلى قائمة مبدئية تتكون من (٥) مستويات، تحت كل مستوى (٤) مهارات، وقد تم عرضها (ص ٨) من البحث، وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين، وبعد تفريغ استجابات المحكمين ودراسة آرائهم ومقترحاتهم، توصل الباحث إلى القائمة الآتية:

جدول (٢) يُوضِّح القائمة النهائية التفصيلية لمستويات الفهم القرائي ومهاراته

المستوى	المهارات
أولًا: مستوى الفهم الاستنتاجي	١- يستنتج هدف الكاتب من النص.
	٢- يستنتج القيم الشائعة في النص.
	٣- يستنتج المعاني الضمنية من النص.
	٤- يستنتج خصائص أسلوب الكاتب.

أولًا: مستوى الفهم الاستنتاجي	٥- يربط أفكار النص بواقع الحياة.
مستوى الفهم الناقد	١- يبدي رأيه في بعض أفكار النص.
	٢- يميز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
	٣- يميز بين الواقع والخيال.
مستوى الفهم الناقد	٤- يحدد الأفكار التي لا ترتبط بالنص.
	٥- يميز بين الحقيقة والرأي.
مستوى الفهم التذوقي	١- يحدد سر جمال بعض التعبيرات في النص.
	٢- يحدد الكلمة الأكثر تعبيرًا عن المعنى.
	٣- يحدد أغراض بعض الأساليب في النص.
	٤- يوضح الشعور المسيطر على جو النص.
	٥- يستخرج البيت أو الجملة الأكثر تعبيرًا عن فكرة النص.
مستوى الفهم الإبداعي	١- يقترح عنوانًا جديدًا للنص.
	٢- يقترح حلولًا جديدةً لمشكلات وردت في النص.
	٣- يقترح بداية بديلة للنص.
	٤- يقترح نهاية بديلة للنص.
	٥- يبتكر أفكارًا جديدة للنص

وبذلك يكون عدد المهارات (٢٠) مهارة، موزعة على (٤) مستويات، وكل مستوى يشمل (٥) مهارات.

وبعد استعراض قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية، يكون قد أجيب عن السؤال الأول الذي نص على: (ما مهارات الفَهم القرائيِّ المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم؟).

ثانيًا: اختبار مهارات الفَهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم:

صيغ محتوى هذا الاختبار من كتاب: سلسلة الأزهر، المستوى المتقدم الجزء الأول، وقد تَضَمَّن هذا الاختبار أربعين سؤالاً، وتضمَّنتْ هذه الأسئلةُ العشرين مهارةً للفهم القرائي، وخُصِّص لكل مهارة سؤالان، وخُصِّص لكل سؤالٍ درجةٌ واحدة؛ ويكون مجموع درجات الاختبار: أربعين درجة، وتم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وأجريت التعديلات المطلوبة، ثم طبقت التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة عشوائية عددُها ثلاثون طالبًا مِن الطلاب الدارسين للغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم بالأكاديمية الدولية لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك في يوم الاثنين الموافق الثاني من شهر يوليو عام ٢٠١٨م.

ثالثًا: أسس بناء الإستراتيجية: ذلك بتحديد هدف الإستراتيجية التدريسية، وتحديد مصادر بناء الإستراتيجية، وتحديد أسس بناء الإستراتيجية، من خلال الأسس والمعايير المشتقة من: طبيعة مستويات الفهم القرائي، والإستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية، وطبيعة مكوناتها، وإطارها العام، والدروس المختارة.

ويَرجع السببُ في اختيار دُروس الإستراتيجية مِن كتاب: سلسلة الأزهر الشريف لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المستوى المتقدم الجزء الأول - أن المُقَرَّر قد خضع للتجريب والإشراف الفني من قبل لجنة متخصصة من مصممي المناهج التعليمية[1].

وبعد استعراض أسس بناء الإستراتيجية يكون قد أُجيب عن السؤال الثاني الذي نص على: ما أسسُ بناءِ إستراتيجيَّة تدريسيَّة قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

١- يتكون محتوى الإستراتيجية مِن (١٠) دروس.

رابعًا: الإستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية التداولية: بعد عرض البحث لخطوات وإجراءات الإستراتيجية التدريسية القائمة على النظرية التداولية، والتي تشمل ثلاث مراحل، قدَّم الباحث بعض الأنشطة التعليمية التي تُساعد دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم في تنمية مهارات الفهم القرائي المناسبة لهم، كما قدمت بعض الوسائط التعليمية المُستَخْدَمة في الإستراتيجية، وأدوات تقويم استُخدمت في الإستراتيجية، ثم بناء دليل المعلم وقد حددت أهدافه وأسسه، وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث الذي نص على: ما الإستراتيجية التدريسيَّة القائمة على النظرية التَّداوُليَّة لتنمية مهارات الفَهم القرائيِّ لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

المحور الثاني: ويشمل إجراءات البحث الميدانية:

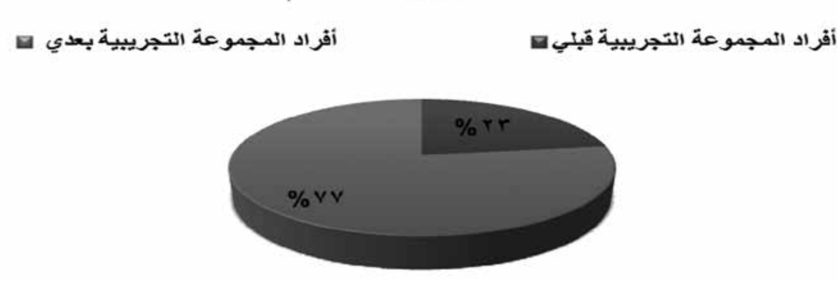
أولًا: التصميم التجريبي المتبَع في البحث: استخدم البحث الحالي تصميمًا تجريبيًّا يعتمد على مجموعةٍ واحدةٍ مِن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم؛ وطبق البحث الحالي اختبارًا قبليًّا لمهارات الفَهم القرائي للمجموعة الواحدة المختارة مِن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم، ثم درست المجموعةُ ذاتها بالإستراتيجية القائمة على النظرية التداولية التي يقدِّمها البحث الحالي بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي المناسبة لهم، ثم طبق البحث اختبارًا بعديًّا لمهارات الفَهم القرائي لنفس المجموعة مِن دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدِّم.

ثانيًا: تدريس الإستراتيجية: تمَّ تدريس الدروس المقررة على دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم بالإستراتيجية القائمة على النظرية التداولية[1]، وبعد الانتهاء من التدريس بالإستراتيجية القائمة على النظرية التداولية، تم إعادة اختبار مهارات الفهم القرائي لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم بعديًّا على طلاب مجموعة البحث؛ وذلك لتحديد مدى تحقيق الدارسين الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم لمهارات الفهم القرائي؛ ومن ثَم تحديد فاعليَّة الإستراتيجية التي يُقدِّمها البحثُ الحالي في تمكين طلاب مجموعة البحث مِن تحقيق هذه المهارات، وقد تَمَّ تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي بعديًّا على طلاب مجموعة الدارسين يوم: (الثلاثاء الموافق السابع والعشرون من شهر أغسطس عام ٢٠١٨ م).

١- وذلك خلال الفترة مِن: يوم (الخميس الموافق الخامس مِن شهر يوليو عام ٢٠١٨ م)، وحتى: يوم (الأحد الموافق السادس والعشرون من شهر أغسطس عام ٢٠١٨ م).

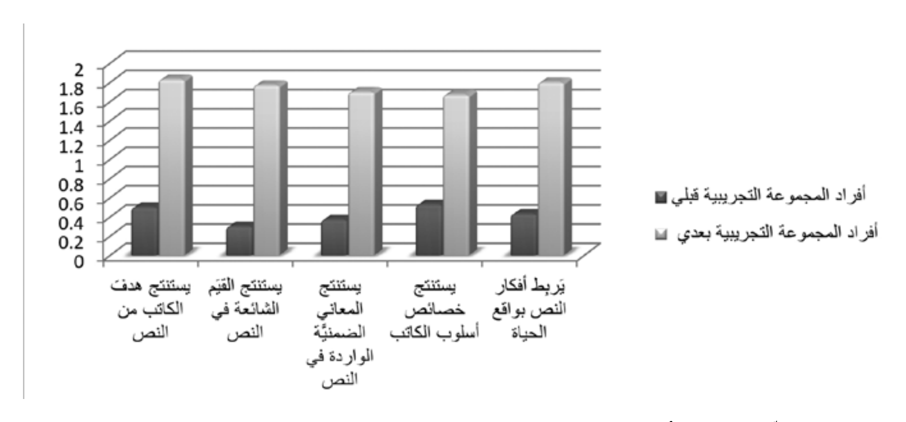
مناقشة النتائج وفروض البحث باستخدام اختبار (ت) (T -Test):

نتائج الفرض الرئيس: اختُبِرتْ صحةُ الفرض الرئيس، وأشارت النتائجُ إلى وُجود فُروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (α ≤ ٠١ , ٠) بين مُتوسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسَينِ القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفَهم القرائيِّ؛ فكانتْ قيمة «ت» (٩٢٤ , ٣٠)، وتلك فُروق دالة إحصائيًّا؛ حيث قيمة (ت) المَحسُوبة في كل مهارة من هذه المهارات أكبر من قيمة (ت) الجدوليَّة، علمًا بأنَّ قيمة (ت) الجدوليَّة عند درجات حرية (٢٩)، ومُستوى دلالة ٠٥ , ٠ = (٠٥ , ٢)، وعند مُستوى دلالة ٠١ , ٠ = (٧٦ , ٢)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وهي تُشير إلى فاعلية الإستراتيجيَّة.



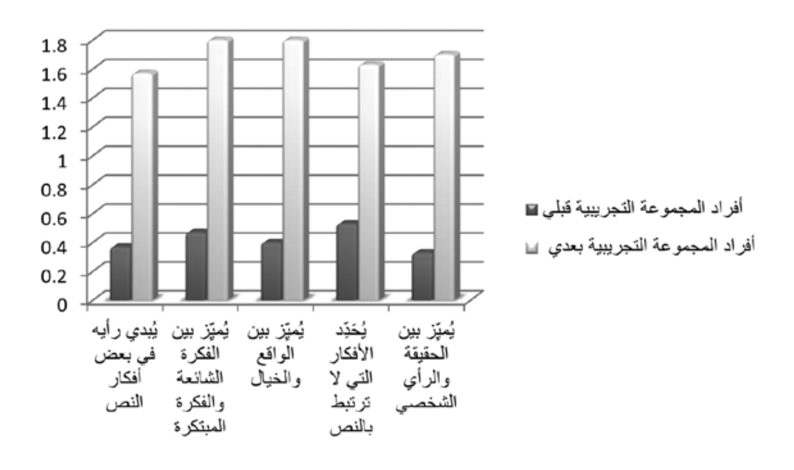
شكل (٢) يُوضِّح دلالة الفُروق بين مُتوسِّطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسَينِ القبلي والبعديعلى الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفَهم القرائيِّ المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المُستوى المتقدِّم

أما الفرض الأول: فكانتْ قيمة «ت» تتراوَح ما بين (٥٠٠ , ٨)، (٤٠٦ , ٢٧)، وتلك فُروق دالة إحصائيًّا عند مُستوى دلالة (α ≤ ٠١ , ٠)؛ حيث قيمة (ت) المحسوبة في كلِّ مهارة مِن هذه المهارات أكبر من قيمة (ت) الجدوليَّة، علمًا بأنَّ قيمة (ت) الجدوليَّة عند درجات حرية (٢٩) ومُستوى دلالة ٠٥ , ٠ = (٠٥ , ٢)، وعند مُستوى دلالة ٠١ , ٠ = (٧٦ , ٢)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وتلك نتائجُ تُشير إلى نجاح وفاعلية الإستراتيجية.



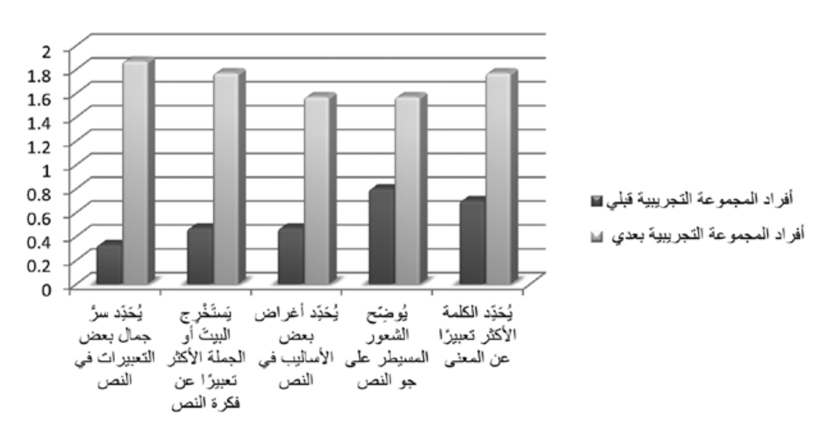
شكل (٣) يُوضِّح دلالة الفُروق بين مُتوسِّطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسَينِ القبلي والبعدي على المهارات والدرجة الكلية لمُستوى الفَهم الاستنتاجي

وأمَّا الفرض الثاني: فتوصلت النتائجُ إلى وُجود فُروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١)؛ حيث قيمة (ت) المَحسُوبة في كل مهارة من هذه المهارات أكبر مِن قيمة (ت) الجدوليَّة، علماً بأنَّ قيمة (ت) الجدوليَّة عند درجات حرية (٢٩)، ومُستوى دلالة ٠,٠٥ = (٢,٠٥)، وعند مُستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٧٦)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وتلك النتائجُ تُشير إلى نجاح وفاعلية الإستراتيجيَّة.



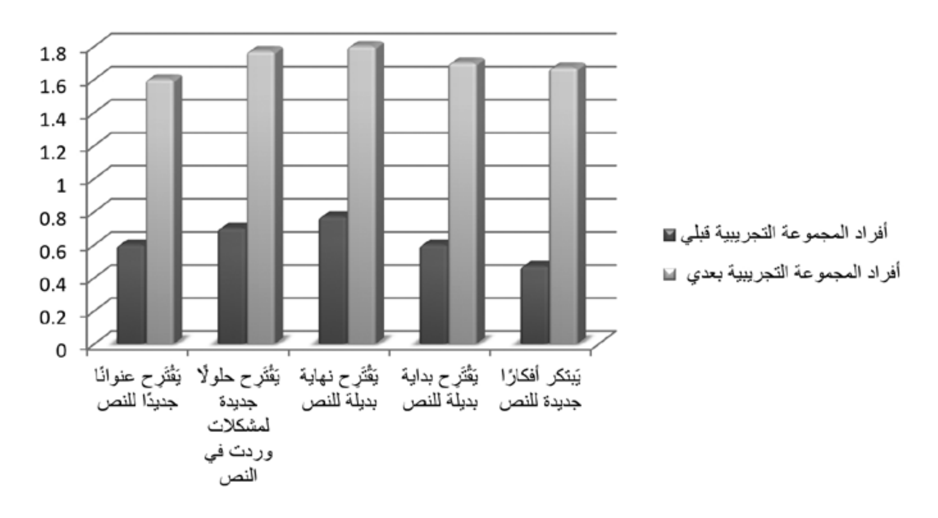
شكل (٤) يُوضِّح دلالة الفُروق بين مُتوسِّطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسَينِ القبلي والبعدي على المهارات والدرجة الكلية لمُستوى الفَهم الناقد

الفرض الثالث: تُشير النتائج إلى وُجود فُروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١)؛ حيث كانتْ قيمة «ت» تتراوَح ما بين (٤,٣٢٣)، (١٤,٢٠٦)، وتلك فُروق دالة إحصائيًّا عند مُستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١)؛ حيث قيمة (ت) المَحسُوبة في كل مهارة من هذه المهارات أكبر من قيمة (ت) الجدوليَّة، علمًا بأنَّ قيمة (ت) الجدوليَّة عند درجات حرية (٢٩)، ومُستوى دلالة ٠,٠٥ = (٢,٠٥)، وعند مُستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٧٦) وذلك في اتجاه القياس البعدي، وتلك نتائجُ تُشير إلى نجاح وفاعلية الإستراتيجيَّة.



شكل (٥) يُوضِّح دلالة الفُروق بين مُتوسِّطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسَينِ القبلي والبعدي على المهارات والدرجة الكلية لمُستوى الفَهم التذوُّقي

الفرض الرابع: تُشير النتائجُ إلى وُجود فُروق ذات دلالةٍ إحصائيَّة عند مُستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١) بين مُتوسِّطات درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسَينِ القبلي والبعدي على المهارات والدرجة الكلية لمُستوى الفَهم الإبداعي؛ حيث كانتْ قيمة «ت» تتراوَح ما بين (٦,١٠٠)، (١١,٧٠٤)، وتلك فُروق دالة إحصائيًّا عند مُستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١)؛ حيث قيمة (ت) المَحسُوبة في كل مهارة من هذه المهارات أكبر من قيمة (ت) الجدوليَّة، علمًا بأنَّ قيمة (ت) الجدوليَّة عند درجات حرية (٢٩)، ومُستوى دلالة ٠,٠٥ = (٢,٠٥)، وعند مُستوى دلالة ٠,٠١ = (٢,٧٦)، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وتلك نتائجُ تُشير إلى نجاح وفاعلية الإستراتيجيَّة.



شكل (٦) يُوضِّح دلالة الفُروق بين مُتوسِّطات درجات أفراد المجموعة التجريبيَّة في القياسَينِ القبلي والبعدي على المهارات والدرجة الكلية لمُستوى الفَهم الإبداعي

مما سبق يتَّضح أنه تَمَّ التأكُّد مِن صحة الفروض الخمسة التي وَضَعَها البحث لتحديد فاعلية الإستراتيجيَّة القائمة على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفَهم القرائيِّ المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المُستوى المتقدِّم، التي شملتْ أربعة مستويات: (مُستوى الفَهم الاستنتاجي، ومُستوى الفَهم الناقد، ومُستوى الفَهم التذوقي، ومُستوى الفَهم الإبداعي) لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة.

ولمزيدٍ مِن التأكد مِن فاعلية الإستراتيجيَّة القائمة على النظرية التداولية في تنمية مهارات الفَهم القرائيِّ المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المُستوى المتقدِّم، تم حسابُ نسبة الكسب المعدل للإستراتيجية عن طريق مقارنة النتائج القبلية والبعدية لنتائج طلاب المجموعة التجريبيَّة في كل مُستوى من مهارات الفهم القرائي الأربع، وتراوحتْ بين (١,٣٣ ، ١,٥١)، وهي جميعُها أكبر مِن (١,٢)، وهذا يدلُّ على أن الإستراتيجيَّة القائمة على النظرية التداولية لها فاعلية في تنمية مستويات الفهم القرائي الأربعة وهي: مُستوى الفَهم الاستنتاجي، ومُستوى الفَهم الناقد، ومُستوى الفَهم التذوقي، ومُستوى الفَهم الإبداعي، لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المُستوى المتقدم.

الخاتمة:

توصل البحث إلى عددٍ مِن النتائج هي:

للإستراتيجية القائمة على النظرية التداولية فاعلية في تنمية مهارات الفهم القرائي كلها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، وكذلك لدى مستويات الفهم القرائي الأربعة وهي: (الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي)؛ حيث أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق الإستراتيجية ومتوسط درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق الإستراتيجية في أبعاد اختبار مهارات الفَهم القرائيِّ المناسبة لدارسي اللغة العربية الأجانب في المستوى المتقدِّم والدرجة الكلية في اتجاه التطبيق البعدي وفي مستوى الفهم الاستنتاجي ومستوى الفهم الناقد ومستوى الفهم التذوقي ومستوى الفهم الإبداعي والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

المراجع

المراجع العربية:

- آن ربوول وجاك موشلار (٢٠٠٣): التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة/ سيف الدين دغفوس، ود/ محمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر.

- حمدان علي نصر (١٩٩٦): أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة دراسة تجريبية، بحث منشور بالمجلة العربية للتربية، المجلد (١٦)، العدد الأول، يونيه.

- رشدي طعيمة، ومحمد الشعيبي (٢٠٠٦م): تعليم القراءة والأدب، إستراتيجيات مختلفة لجمهور مُتنوِّع، العدد (٣٦)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى

- ريم عبد العظيم (٢٠١٥): تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية، بحث منشور بمجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٢١٠ (ج٢).

- ريما سعد الجرف (٢٠٠٨): تصور مقترح لدورة لتدريب طلاب وطالبات

الدراسات العليا على قراءة النصوص المتخصصة باللغة الإنجليزية في ضوء حاجاتهم الأكاديمية والمهنية، الرياض.

- شاهر الحسن (٢٠٠١): علم الدلالة السميانتيكية والبرجماتية في اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ط ١.

- عبد الله جاد الكريم (٢٠١٤): التداولية في الدراسات النحوية، مكتبة الآداب، ط١.

- عبد الله عقيل محمد العقيل (٢٠١٢): برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة العربية بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه بمعهد الدراسات التربية بجامعة القاهرة.

- علي محمود حجي الصراف (٢٠١٠): في البراجماتية الأفعال الإنجازية في العربية المعاصرة (دراسة دلالية - معجم سياقي)، مكتبة الآداب، ط١.

- علي مدكور وإيمان هريدي (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.

- لبوخ بوجلمين (٢٠١١): العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، ترجمة: شيباني الطيب، مجلة الأثر الأدبية بجامعة قاصدي مرباح ولاية ورقلة بالجزائر، العدد العاشر، مارس.

- ليلى كادة (٢٠١٠): المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية ظاهرة الاستلزام الخطابي أنموذجًا، رسالة دكتوراه بكلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

- محمد حبيب الله (٢٠٠٩): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، دار عمار للطباعة النشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الأردن.

- محمد يونس علي (٢٠٠٤): مدخل إلى اللسانيات التداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، بيروت.

- محمود أحمد نحلة (٢٠١١): آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، مكتبة الآداب، ط١.

- محمود جلال سليمان (٢٠١٥): علم اللغة الاجتماعي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية، القاهرة، عالم الكتب.

- محمود عكاشة (٢٠١٣): النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية)، دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ، مكتبة الآداب، ط١.

- مروان السمان (٢٠١٠): فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

- مسعود صحراوي (٢٠٠٥): التداوُليَّة عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الأولى.

- مصطفى رسلان (٢٠٠٥): المهارات القرائية والكتابية النظرية والتطبيق، دار المعارف، القاهرة.

- هادي نهر (٢٠٠٣): الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، ط١.

- هالة ناجي حبيش (٢٠٠٩): أثر برنامج لتنمية بعض مهارات القراءة الناقدة باللغة العربية للأجانب في تعديل اتجاه الطلاب نحو الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير بكلية التربية جامعة عين شمس، غير منشورة.

المراجع الأجنبية:

- Leech, G and tomas, j (1990): language, meaning and and context, pragmatics in colling, ne (ed): an encyclopedia of language, london and new york.

- Marwan ElSamman (2014): A program Based on the Pragmatic Theory To Develop Grammatical Structure Comprehension Skills For Foreign Learners of Arabic, Magazine “education” number 134, Part 4.

- snow, Catherine (2002): Reading for understanding, science and policy institute, rand education, office of education research and improvement.

استخدام التقنيات التداولية في تعليم اللغة العربية: نماذج ديداكتية تجريبية

د. عبد الرحمن محمد طعمة

كلية الآداب - جامعة القاهرة - مصر

ملخص البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى طرح بعض التقنيات التداولية التي قمنا بتجربتها عمليا في أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورصدنا من خلالها عددًا من الظواهر والإيجابيات، التي ساعدت في تحسين الوسائل المستخدمة لتوصيل المعلومات عموما. وستعرض الدراسة جانبا تنظيريا يُعَرّفُ بالمسائل التداولية التي نقصدها، وكيفية توظيفها ديداكتيا في تعليم العربية، ثم ننتقل إلى عرض مجموعة النماذج التجريبية الواقعية المختارة بهذا الصدد، وعليه فالهدف الرئيس من الدراسة هو إبراز أهمية التصميم التجريبي المبتكَر المؤسَّسِ على أطر علمية لسانية، وله أبعاد ديداكتية ومعرفية، تتيح للتجربة أن تكون ذات مناح منهجية أصيلة في هذا الحقل التطبيقي المهم من اللسانيات.

والمنهج المتبع في الدراسة هو الرصد والتحقق؛ بحيث تُصمم التجارب أو النماذج ويتم رصد المستويات المختلفة من المتعلمين، ثم تُجرى التجربة في قاعة الدرس، مع التنبؤ بمجموعة من النتائج، ثم التحقق من نسبة وقوعها فعليا في أثناء التجربة، وعقب كل نموذج وضعنا مجموعة من النتائج الخاصة بالتجربة، تمثل الإطار المرجعي الإرشادي لمزيد من المقترحات التجريبية المستقبلية. ونتوقع أن تحقق نتائج هذه التجارب النمذجية

رصدا كاشفا مهما لأبرز الملامح الديداكتية الخاصة بتعليم العربية، بما يمكن أن يسمح لنا بوضع إطار عربي مرجعي مشترك Empirical Reference Framework، مختص بتطوير تقنيات تعليم اللغة العربية على أسس علمية لسانية مُجربة. كما ستنتهي الورقة بمجموعة من التوصيات الخاصة بهذا التطوير وسبل تعزيزه.

تمهيد (أهمية الدراسة ومنهجية التحليل المتبعة):

تسعى هذه الدراسة إلى طرح بعض التقنيات التداولية التي قمنا بتجربتها عمليا في أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورصدنا من خلالها عددًا من الظواهر والإيجابيات، التي ساعدت في تحسين الوسائل المستخدمة لتوصيل المعلومات عموما. وستعرض الدراسة جانبا تنظيريا يُعَرّفُ بالمسائل التداولية التي نقصدها، وكيفية توظيفها ديداكتيا في تعليم العربية، ثم ننتقل إلى عرض مجموعة النماذج التجريبية الواقعية المختارة بهذا الصدد، وعليه فالهدف الرئيس من الدراسة هو إبراز أهمية التصميم التجريبيّ المبتكَرِ المؤسَّسِ على أطر علمية لسانية، وله أبعاد ديداكتية ومعرفية، تتيحَ للتجربة أن تكون ذات مناح منهجية أصيلة في هذا الحقل التطبيقي المهم من اللسانيات.

والمنهج المتبع في الدراسة هو الرصد والتحقق؛ بحيث تُصمم التجارب أو النماذج ويتم رصد المستويات المختلفة من المتعلمين، ثم تُجرَى التجربة في قاعة الدرس، مع إمكانية التنبؤ بمجموعة من النتائج، ثم التحقق من نسبة وقوعها فعليا في أثناء التجربة، ولذلك اعتمدت الدراسة علىالإحصاءاللابارامتري، أو ما يُطلق عليه تجريبيا الإحصاء اللامعلمي[1] Non-Parametric Data؛ حيث طبقنا التجارب المصممة على عينات عشوائية مختلفة من الطلاب الأجانب، بالتنوع بين الذكور والإناث، وتغاير الأعمار كذلك

١- هذا النوع من البيانات الإحصائية بسيط في استخدامه وتجريبه، ولا يقوم بافتراض أي فرضيات ضرورية عن عينة الدراسة، لأن صفات العينة وخصائصها غالبا ما تكون مجهولة أو غير معروفة جيدا عند التجريب، فقط قد تتاح معلومات عامة تساعد في الإحصاء. وهذه البيانات غالبا ما يتم الحصول عليها من خلال الاستبيانات المساعدة Questionnaires والاستطلاعات المسحية.Surveys وهذا النوع من البيانات لا يتبع أيضا نمطا توزيعيا محددا Distribution Free .

والإحصاء اللابارامتري أكثر ملاءمة لمعالجة البيانات وتحليلها من المستوى الاسمي والرتبي (المتغيرات النوعية)، كما في تجاربنا التي سوف نقدمها، ويكون مناسبا في المواقف التجريبية التي يكون فيها حجم العينة صغيرا نسبيا (أقل من ٣٠ مفحوصا).

للمزيد من التفاصيل، عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦): الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، عالم الكتب، القاهرة.

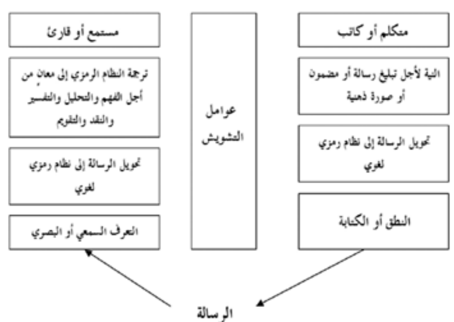
... إلخ، وأحيانا مع عنصر متغير يشمل بعض متعلمي قواعد العربية من العرب، ليكون العنصر المتغير ممثلا للضابط التوجيهي أثناء التجربة برمتها. وعقب بعض التجارب الكبرى وضعنا مجموعة من النتائج الخاصة التي يمكن الإفادة منها، بحيث تمثل الإطار المرجعي الإرشادي للمزيد من المقترحات التجريبية المستقبلية. ونتوقع أن تحقق نتائج هذه التجارب النمذجية رصدا كاشفا مهما لأبرز الملامح الديداكتية الخاصة بتعليم العربية، بما يمكن أن يسمح لنا بوضع إطار عربي تجريبي مرجعي مشترك Empirical Reference Framework، مختص بتطوير تقنيات تعليم اللغة العربية على أسس علمية لسانية مُجربة. كما ستنتهي الدراسة بمجموعة من التوصيات الخاصة بهذا التطوير وسبل تعزيزه.

ولذلك فإن مخطط الدراسة Syllabus سينقسم إلى قسمين: قسم يقدم مقاربة نظرية للموضوع المطروح، وقسم تجريبي نعرض من خلاله نماذجنا التجريبية، التي نأمل أن تفيد في تطوير الأسس التعليمية الديداكتية للغة العربية بناء على الطرح العلمي اللساني في حقل اللسانيات العرفانية العصبية وغيرها.

القسم الأول – الإطار التنظيري للبحث في التقنيات التداولية اللسانية الخاصة بتعليم العربية:

١ – الطبيعة الديداكتية للغة ونماذج من آلياتها المساعدة على التحليل:

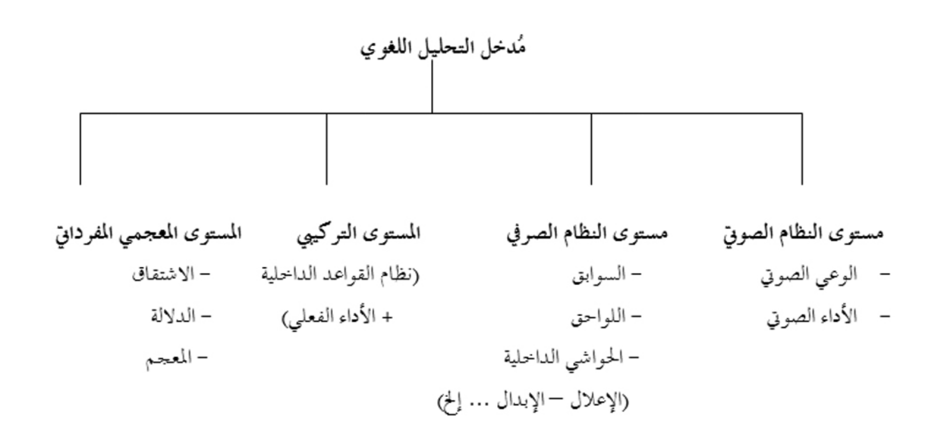
اللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب أو المبدع، وإنما هي نظام فكري شامل يستوعب أنماطا من المعرفة لا حصر لها، يستثير أجهزة داخلية في أدمغة البشر في حلقة التواصل؛ فالموقف اللغوي يمكننا توضيحه في المخطط الموالي (علي مدكور، ٢٠١٦، ص ٣٩):



مخطط (١) – طبيعة الموقف اللغوي الاتصالي [عملية التداول الخطابي]

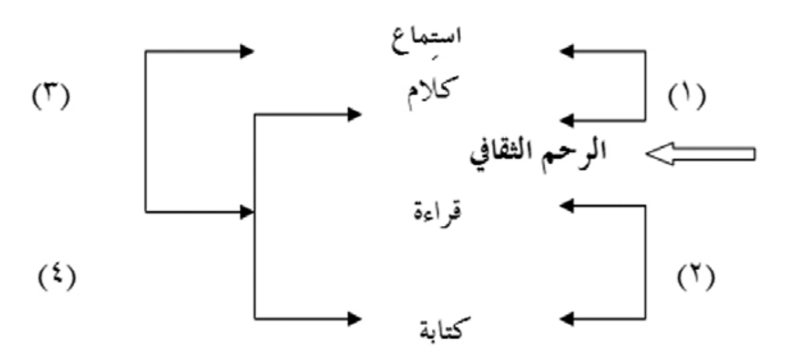
فإذا لم تُحْدِثِ الرسالةُ أو الفكرةُ المراد توصيلها عن طريق الكلمات والتراكيب استجابة من المستمِع أو القارئ أو المتلقي عموما فقد فقدت الوظيفة التواصلية. ولذلك فإن اللغة هي الصورة الذهنية للعالم عند كُلٍّ من المرسل والمتلقي، وتنتقل من خلال عمليات التشفير والقولبة النمذجية في أدمغة البشر خصوصا، من خلال الرموز المحددة المتفق عليها بين الجماعات البشرية المختلفة، وتتوقف مسألة الفهم على قدرة أفراد هذه الجماعات على التحليل والتفسير والنقد والتقييم والتقويم ... إلخ.

وعلى الرغم من الاختلاف النوعي للأفكار في أدمغة البشر فلا بد من وجود قدر معين من التشابه والتوافق، وإنما مَرَدُّ الاختلاف قد يرجع نوعا ما إلى اختلاف الخبرات وتنوع الذكاءات والأخيلة واستعمال الرموز وبلورة المفاهيم والتصورات عن الموجودات في العالم، بالإضافة إلى عوامل التشويش في البيئة المحيطة بالإنسان، واللغة بذلك، وعلى حد وصف نبيل علي رحمه الله، هي سندريلا العلوم الإنسانية (نبيل علي، ٢٠٠٦، ص ١٢٧)؛ حيث تتربع فوق مثلث ذهبي، يشمل علوم: البيولوجيا الجزيئية، والمعلوماتية، واللغة. **وبالتالي، فإن مُدخل التحليل اللغوي هو مُدخل رئيسٌ في عملية تعليم اللغة، وهذا المُدخل يتأسس بنيويا على مجموعة من المستويات،** التي يمكننا توضيحها عموما بالمخطط الموالي:



مخطط (٢) - المُدخل البنيوي للتحليل اللغوي

هذا المُدخل الأساسي يؤدي بالتبعية إلى النموذج الأوسع الممثل لمهارات التواصل اللغوي، وهي المرحلة التي يتغياها الدرس الديداكتيكي بنهاية الخطة المعدة لكل برنامج علمي لساني، ونقصد بذلك مهارات التواصل اللغوي التي يكتسبها متعلم اللغة عموما (علي مدكور، ٢٠١٦، ص ٥٨):



مخطط (٣) – نموذج مهارات التواصل اللغوي

فالمهارات التداولية الأساسية للتواصل اللغوي هي الاستماع، والسمع هو أبو الملكات اللسانية كما ذهب ابن خلدون في مقدمته (ابن خلدون، المقدمة، ٢٠٠٤، ٣/ ١١٢٩)، فوسيلة اكتساب الملكة اللسانية هي السمع، ثم الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة، وإذا لاحظتَ، فهي تبدأ من الأذن، ثم نزولا إلى اللسان، يجمعها رحم ثقافي مشترك، وبين هذه المهارات علاقات تبادلية، كما في المخطط (٣). ولها تفاصيل خوارزمية رياضية معقدة، لها مقام آخر من العرض والتحليل. وستأتي الفقرة التالية لعرض بعض التحليلات التي يجب أن تكون حاضرة في ذهن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لكن قبل ذلك نورد إشارة سريعة إلى أهم ما ذكره الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، خصوصا ما يتعلق بالمستوى المرجعي A1، حيث نص على أهمية أن يمتلك الدارس بنهاية هذا المستوى القدرة على إنجاز بعض المهام المنفصلة في السياقات التداولية المتنوعة، وأورد تحديدا أن الهدف الديداكتيكي لهذا المستوى يتلخص في النقاط الموالية (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، ٢٠٠٨، ص ٤٤):

- القدرة على شراء الأشياء البسيطة باستخدام بعض العبارات الواضحة.
- استخدام الساعة والتاريخ ومعرفة كيفية السؤال عنها.
- استخدام عبارات التحية والتهنئة.
- استخدام عبارات: نعم، ولا، ومن فضلك، وشكر، وأنا آسف، وما شابهها.
- يستطيع الدارس ملء البيانات الشخصية بالاستمارات غير المعقدة، مثل الاسم والجنسية والحالة الاجتماعية وتاريخ الميلاد ... إلخ.
- يستطيع كتابة كلمات بسيطة موجزة على البطاقات البريدية.

والوصول إلى هذا المستوى المطلوب يتأتى من خلال مراعاة الجوانب الأولية التي سبق توضيحها في بداية الدراسة. وقد قام «محمد جوتشين» بتحليل هذه الأنماط المعيارية المهمة تحليلا ماتعا في بحث مُطوّل يمكن الرجوع إليه، في شكل جداول ولوحات مرجعية تلخص الأطر العامة والنتائج[1].

٢ - نماذج من بعض التقنيات اللسانية التداولية ودورها الديداكتيكي في تعليم اللغة العربية:

٢- ١ تقنية التفرد:

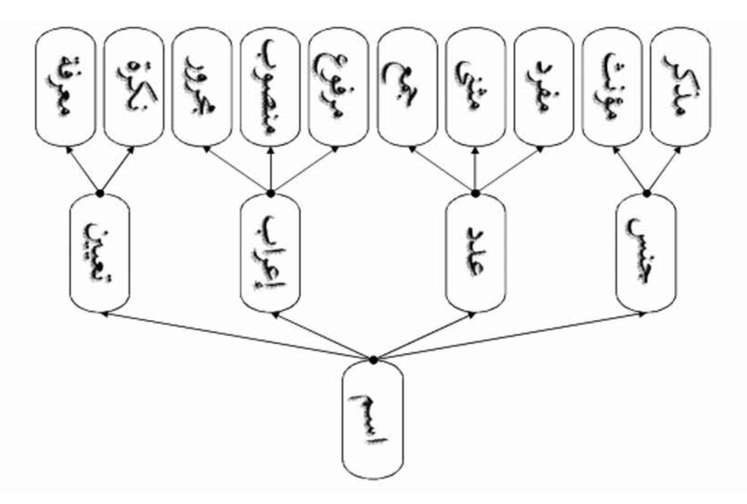
اهتم النحاة العرب بتقنية بنيوية تداولية مهمة جدا تُعرف بتقنية التفرد؛ بمعنى البحث عن الوحدات اللغوية الأولية، أو اللبنات الأساسية التي يمكن أن تستقل بذاتها أو تنفرد بنفسها في السياق، وحددوا الكمية النوعية لمثل هذا التفرد بالخضوع أو القابلية للانفصال والابتداء؛ بحيث إن كل وحدة لغوية يمكن أن تؤديَ معنى صريحا في الخطاب التداولي، كما يمكن في الوقت عينه وصلُها بغيرها في عموم الخطاب؛ أي إن الوحدة هي بذاتها مستقلة (متفردة) (تمام حسان، ١٩٨٥، ٢/ ٨٨-٩٠). ومن هنا تتكامل البنيوية الوظيفية في اللغة مع تداولية النموذج المطروح للتعليم.

ومن خلال هذه التقنية التداولية المهمة اتضح أن مستويات اللغة البشرية تتداخل وتتراكب بصورة شديدة التعقيد، وأن المستوى التركيبي (راجع المخطط ٢) ليس مجرد تأليف بسيط من العناصر التي يشتمل عليها، حتى مستوى الكلمة المفردة، فهي ليست

١- محمد حقي جوتشين (٢٠١٥): منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A1 – A2، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ٤٤، العدد ٢، ص ٢٢٣.

مجرد مجموعة من الحروف المتآلفة بصورة ما فقط، بل إنها تشكل مثالا ومادة، ولذلك فقد ثبت تداوليا وجود مستوى بيني يتوسط بين الكلم المجردة ومستوى التراكيب المفيدة، هو مستوى الألفاظ، وهو المستوى الذي شكّل أسس صناعة المعاجم فيما بعد، ولذلك يوصف هذا المستوى بأنه مستوًى مركزيٌّ، لأنه يحدث فيه التقاطع بين مستوى اللفظ المجردومستوى الإفادة المعنوية أو المفاهيمية على مستوى التلقي الذهني في حلقة الاتصال، وبذلك يمكننا أن نطلق عليه المنوال الذهني المرجعي للغة كلها (Christopher Brumfit, 1984, Pp 26-30). وسوف يتضح ذلك من خلال بعض التجارب النموذجية التي سوف نقدمها بالقسم الثاني من الدراسة؛ بمعنى تصميم التجارب بناءً على الألفاظ وطريقة تواردها على ذهن المتلقي، وما يمكن أن يترتب على ذلك من مفاهيم ... إلخ.

ولذلك كان نمط تعليم معنى الكلمات من خلال الجذر والوزن نمطا شائعا ومثمرا في حقل التداوليات الديداكتية لتعليم العربية للناطقين بغيرها، كما سنوضح، ولذلك أيضا فإن التقسيم التصنيفي هو مرحلة مهمة، وينبغي على المعلم توضيحه، فضلا عن الإلمام الجيد به، لمستوى المبتدئين قبل الولوج إلى خضم الدرس الوظيفي للغة، على سبيل المثال تقديم المخططات التصنيفية التي من قبيل المخطط الموالي (محمود عيسوي، ضمن: عصام شحادة علي «تحرير»، ٢٠١٣، ص ٤٧٦):

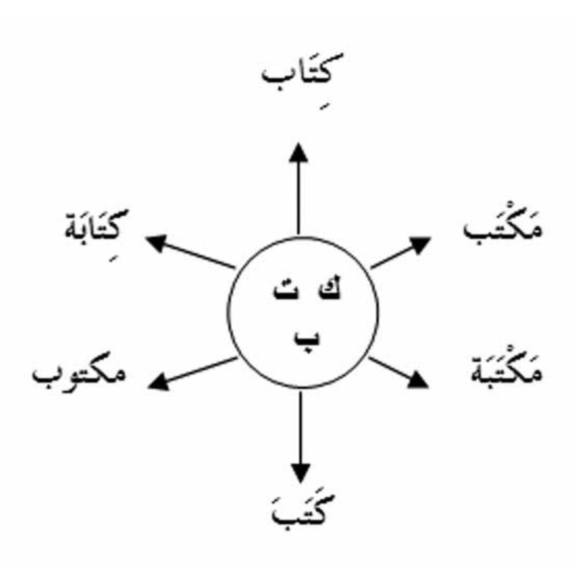


مخطط (٤) – تقسيم الاسم في العربية وفق معايير محددة

• **وفيما يلي تفصيل أعمق للمسألة:**

٢ – ٢ تقنية الجذر والاشتقاق والمعنى المحوري:

تعتمد اللغة العربية في توليد الكلمات والألفاظ على مفهوم (الجذر)، الذي يتكون من حروف أصلية مرتبة ترتيبا معينا لا يختلف في كل الكلمات المشتقة من الجذر، وتشترك كل الكلمات المشتقة من هذا الجذر في معنى عام لا ينفصل عنها (أبو عمشة، وشنيك، ٢٠١٨، ص ٣٣)، كما في الجذر (ك ت ب):



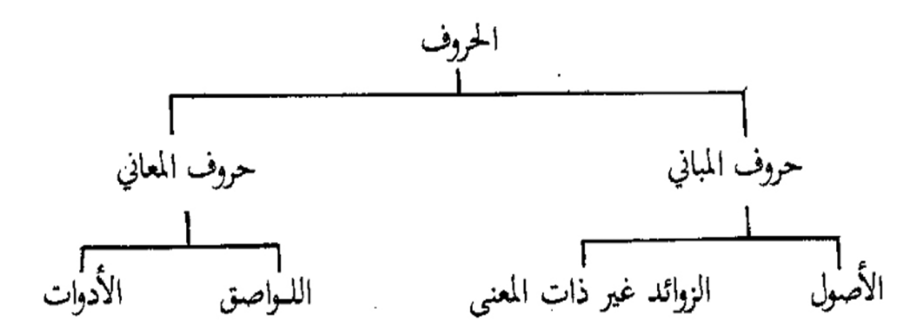
مخطط (٥) – نموذج الاشتقاق اللغوي من جذر الكلمة

فالكلمات: [كتب ومكتوب ومكتب وكتاب ومكتبة وكتابة]، تشترك جميعا في المعنى العام، مع حمل كل مشتق منها لمعنى تداولي خاص بحسب معيارين: الوزن الصرفي، والسياق التواصلي.

ولذلك فإن تقنية الوزن الصرفي والاشتقاق تعد ركيزة بنيوية أساسية لا ينبغي أن تُهمل في سياق توضيح المعاني المعجمية، خصوصا في المراحل الأولية من التثبيت الذهني للكلمة في المعجم الذهني، وما يرتبط بهذه الكلمة من مفاهيم تداولية تخاطبية في المراحل اللاحقة.

٢- ٣ تقنية التحليل التكويني للوحدات:

ويرتبط بتقنية التجذير أيضا تقنية مهمة أخرى يمكننا أن نطلق عليها (التحليل التكويني للوحدات)؛ فمثلا الحروف في اللغة العربية تنقسم من حيث التكوين والتدليل إلى حروف المباني وحروف المعاني (تمام حسان، ١٩٨٤، ص ٣٢):



مخطط (٦) – أنماط الحروف في اللغة العربية

وحروف المباني يقتصر أمرها على المساهمة في إيجاد صورة المبنى الكلي للكلمة في ذهن المتلقي، لأنها غير مرتبطة تداوليا بدلالة معينة، وإيجاد هذه الصورة الذهنية الكلية هو أمر خطير ومركزي من الناحية اللسانية العصبية، بل إنه يمثل أساس بناء المعنى المحوري للكلمات عند متعلم اللغات عموما، لأن صورة الكلمة هي التي تُنشئ الكود الذهني لمعناها في المعجم المفاهيمي في دماغ الإنسان (عبد الرحمن طعمة، ٢٠١٧، ص ٣١١ وما بعدها)، بما يسمح بسهولة الاستدعاء الآلي عند الحديث المتسلسل في كلام البشر، وذلك بالتضافر مع الصيغة الصرفية التي تُصاغ بها الكلمة: صورة + صيغة؛ فالقرينة مثلا على أن كلمة (ضَرَبَ) هي دليل على ذات الدلالة التي تُنسب إليها أنها اشتملت على الضاد + الفتحة، والراء + الفتحة، والباء + الفتحة، هذا من جانب، ومن جانب آخر أنها جاءت على صيغة (فَعَلَ)، ولولا اجتماع ذلك لما صَحَّ أن نسميَها فعلا ماضيا، ولا أن نلتمس لها فاعلا ... إلخ. والأمر يُقاسُ عليه في بقية كلمات اللغة بصورها التداولية والاشتقاقية المتنوعة.

٢-٤ نموذج من تقنية التفرقة النحوية بين أنواع الكلم:

من ضمن هذه التقنيات النحوية التداولية المهمة كذلك التفرقة الأولية المهمة التي

سمحت بها اللغة العربية، حيث التفريقُ بين الاسم الجامد والوصف الثلاثي حين يشتركان في صيغة واحدة، وهنا يمكن ضم المصادر إلى الصفات، وتوضع بقية الأسماء في قسم تصنيفي آخر، وتكون القاعدة: إذا صَلُحَ اللفظُ لأن يُصاغَ من مادته الفعلُ فهو مصدر أو وصف، وإلا فلا (تمام حسان، ١٩٨٤، ص ٣٩):

جدول (١) – تقنية التفرقة النحوية بين أنواع الكلمات

اللفظ	احتمال صوغ الفعل	اللفظ	احتمال صوغ الفعل	نوع اللفظ
شِبْرٌ	×	كَلْبٌ	×	اسم
عِلْمٌ	عَلِمَ	ضَرْبٌ	ضَرُبَ	مصدر
كَثيرٌ	كَثُرَ	شَهْمٌ	شَهُمَ	صفة

فالشبر والكلب اسمان، والعلم والضرب مصدران، والكثير والشهم صفتان، كما يتضح من احتمالية صوغ الفعل من مادة الكلمة. ووفق هذه الأسس المهمة تنشأ في المعجم الذهني عند متعلم اللغة أنماطٌ واضحةٌ يستطيع من خلالها التمييز بين مختلف صنوف الكلمات العربية، ويتمكن من خلال ذلك من استخدامها استخداما تداوليا سليما في السياق المناسب.

٣ – الكفاية التواصلية ودورها في البناء المعرفي الذهني لمتعلم اللغة:

٣-١ التكامل بين البنيوية والتداولية في نموذج الكفاية التواصلية:

كان «ميخائيل باختين» من التداوليين الأوائل الذين أدخلوا الجانب الاستعمالي والسياقي إلى مجال فهم الظاهرة النصية، متجاوزا بذلك أطر التحليل النحوي (حياة أم السعد، ٢٠١٧، ص ١٠٣). فقد تطور العمل التداولي من الوقوف فقط على الجوانب البنيوية الوظيفية للغة البشرية إلى البحث في الملكة التفاعلية التواصلية، والرائد في ذلك هو اللساني «دِلْ هايمس» Hymes، ومن بعده «كاثرين أوريكيوني» في بحثها لقواعد المحادثة.

لقد حرر «هايمس» الملكة التواصلية في تداولية البحث اللغوي من القيد النحوي البنيوي، وفتح النطاق على مجال معرفي أرحب، يشارك فيه الإنسان من خلال معارفه

وخبراته في التفاعل الثقافي بتواصله الاجتماعي مع الآخرين (Hymes, 1984, P 321) . ولذلك فإن «هايمس» يخالف بصورة واضحة الفكر البنيوي السابق عليه، وعلى رأسه «تشومسكي»، وينطلق إلى نموذج سوسيولوجيا لسانية تواصلية، في عمل موازٍ لما قدمه «نورمان فاركلوف» في تحليل الخطاب الاجتماعي. وقد دعا إلى تطوير اللسانيات التعليمية «الديداكتية» وتحريرها من ربقة أطر المستويات الصوتية والنحوية والتركيبية، حيث كان الاكتفاء بها فقط. ونحن نؤكد بدورنا أن الانطلاق من النموذج البنيوي للغة أساسي ومهم، كما مر بنا، لكن النموذج يجب أن يُستكملَ، كما نوضح هنا، بالإطار التداولي الديداكتيكي في حلقة التواصل الفعلية؛ فالمنطلق القاعدي فقط لن يساعد متعلم اللغة على تشكيل الجمل الصحيحة تداوليا في مقامات التواصل الاجتماعي، لأنه لا بد من تكوين ملكة لسانية وقدرة دماغية من خلال التفاعل السياقي المقامي ضمن الجماعات المختلفة، بما يؤدي إلى امتلاك قوة إنجازية تمكن الدارس من استثارة المخزون الذهني وتركيبه تركيبا لسانيا ملائما للموقف الاتصالي.

ولذلك فإن الكفاية اللغوية التي أرساها «تشومسكي» ليست نهاية المطاف، ويُستكمل دورها بالانفتاح التداولي ضمن النماذج الديداكتية النصية، فهذه الكفاية اللغوية من حيث هي نظام لغوي قادر على التوليد والابتداع تشتمل على آليات وقوانين لغوية مهمة، يمكن حصرها في عناصرَ ذهنيةٍ ثلاثة (نهاد الموسى، ٢٠٠٣، ص ١٢٤):

- استدخال قواعد اللغة في مستوياتها الشكلية والوظيفية.
- إنتاج ما لا يتناهى من الأدوات اللغوية الصحيحة.
- المرجعية الذهنية في تمييز الأخطاء ومعرفة الصواب والقدرة على التصحيح.

وواضح أن الكفاية المعجمية (وهي ركن مهم من أركان الكفاية اللغوية) تمثل القسم الأهم هنا؛ فهي تمثل اقتدار المتعلم على فهم معاني المفردات والعلاقات القائمة بينها، وطرق الاستعمال السياقي. وقد توسع الأمر في مجال تحليل الخطاب لتكون هذه الكفاية المعجمية ركيزة أساسية ضمن مرتكزات سبر مضامين الخطابات المتنوعة الأنماط والموضوعات.

وكما تقدم أعلاه، فإن «هايمس» يُحسب له النقلة النوعية من الكفاية المعجمية اللغوية إلى الكفاية الخطابية التداولية، أو ما أطلق هو عليه (الكفاية التواصلية)، من

ثم انفتحت النماذج الديداكتية على دور السياق المقامي والمقالي في الاستعمال، ليدخل الدرس الديداكتيكي مرحلة تفيد من الممارسة الاجتماعية للغة وللخطاب، يُستكمل فيها دور الممارسة اللغوية الذهنية (العناتي، ٢٠١٠، ص ص ٩٩ – ١٠٠).

وسيأتي تطبيق ما تقدم على نموذج من الحقول الدلالية والترابط النصي بالقسم الثاني من الدراسة.

٣-٢ المخزون المعرفي والنسق التداولي وأثرهما في تحسين الكفاية التواصلية:

الواجهة الأساسية بين اللغة والذهن هي أننا نملك المعرفة المهيِّئة للفهم الشامل؛ فمثلا يوضح مبدأ التعاون التداولي أن شريك المحادثة يعمل معك لأجل الحصول على المعنى بصدق ووضوح، فإذا قلتُ لك: إذا تفضلتَ بقراءة المذكرة أكون شاكرا ! فهذه سلسلة من الكلمات التي تعني تداوليا، وبما لا تقوله الكلمات، أنني أطلب مثلا بأسلوب مهذب توقيعا من رئيسي في العمل. وليس المقصود هنا في سياق التحاور أن يتفضل المخاطب بالنظر بعينه في المذكرة. هذا أمر مهم جدا في تعليمية اللغة، أو ما يمكننا أن نطلق عليه: تدويل المعجم. ومثال آخر، إذا سألتُ شخصا باللغة الإنجليزية، فقلتُ: could you give me a hand?، فليس المقصود هنا هو المعنى الفيزيائي (أريد يدا)، بل إن المقصود هو أنني أريد المساعدة. وهذا الأمر يفسر معظم كلام البشر، أعني أن بنية اللغة تداوليا تقوم على ما يُسمى بـ المزج المفاهيمي بين الأشياء العينية في العالم، من خلال الاستعارات والمجازات والذكر والحذف ... إلخ، وعندما تدخل كل هذه المعرفة المتاحة عن الوجود عرفانيا إلى الدماغ، تمتزج بالمخزون المعرفي والوجداني. فالفهم اللغوي للعالم إذن متفاعل مع مخزون هائل من المعرفة البشرية Vast Store of Knowledge تشمل السلوك الإنساني والعلاقات والخبرات ... إلخ؛ بحيث يكون لدينا تبادل عدد لا نهائي من الأفكار من خلال استخدام عدد أو مجموعة محدودة من الرموز والأدوات الذهنية:

المعجم الذهني الشامل + منظومة القواعد + الإطار التداولي

هذا الإطار الثلاثي العناصر هو لب النموذج الديداكتيكي الذي ننبه إليه.

القسم الثاني – الإطار التجريبي والنماذج المقترحة:

١- نموذج تعليم الوحدات المعجمية وتثبيتها في المعجم الذهني:

وبتجريب هذه الطريقة على عينة من ١٥ طالبا وطالبة، من المستوى المتوسط، كانت النتائج التحصيلية مدهشة وواعدة.

وقد أطلقنا على النموذج: مهارة التمييز بين الفونيمات وأثرها في فهم المحتوى الدلالي للوحدة المعجمية، ومن خلال الألوان والجداول نستطيع تدريب ذهن المتلقي على مرونة الحفظ والاستدعاء من الذاكرة المعجمية، بشكل سليم ومطاوع، يتفق مع طريقة الذهن في التصوير والتخزين، خصوصا صورة بنية الكلمة التي ذكرناها في أول الدراسة، كما أن هذه الطريقة تفيد كثيرا في تسهيل عمليات المزج التصوري والخلق المفاهيمي لوحدات اللغة المعجمية، وكيفية استخدامها في سياقاتها التداولية الممثلة لها:

جدول (٢) – نموذج التحويل الفونيمي وأثره في تغير المحتوى المعجمي للملفوظات

تحويل	إلى	التباس كلمة	بكلمة
السين	الزاي	رجس	رجز
الذال	الظاء	المنذِرين	المُنظَرِين
الضاد	الظاء	ناضرة	ناظرة
التاء	الطاء	يَقنُت	يقنُط
الكاف	القاف	مركوم	مرقوم

المعاني المترتبة على الانتقال أو التغير الفونيمي بين الجهر والهمس والتفخيم والترقيق:

رجس: تأتي بمعنى الخبث والحرام والعذاب رجز: تأتي بمعنى الوسوسة والعذاب	المنذِرين: الرسل والأنبياء المُنظَرين: المؤَخَّرين لأمر ما
ناضرة: حسنةٌ متنعمةٌ ناظرة: من النَّظَر	يقنت: يطيع ويستجيبُ يقنط: ييأسُ
مركوم: متراكم بعضه فوق بعض مرقوم: مختوم مكتوب	

٢ – نموذج التدريب على الحقول الدلالية والتماسك النصي:

يمكن توظيف نظرية الحقول الدلالية تداوليا بوصفها إطارا ديداكتيا صالحا للتطبيق من خلال التماسك النصي وبنية الخطاب، لأنها تستوعب أنماطا من المفردات التي قد تبدو غير ذات صلة خارج الإطار النصي المراد تعليمه. مع ملاحظة أن الحقول الدلالية عموما تشتمل على ثلاثة أنواع من المفردات (العناتي، ٢٠١٠، ص ١١٠):

- **كلمات المحتوى Content Words**: وهي المفردات المعجمية التي لها معنى مستقل بذاتها، وتمثل غالبا مادة خاما تصلح للتوليد وللاشتقاق. ويغلب على هذا النوع أن يؤدي دور العنصر المساعد للنوعين الآخرين، وهي تشبه في هذا أدوات الربط، لكنها تسهم في توجيه النص إلى وجهة معينة.
- **الكلمات الوظيفية Function Words**: وهي الكلمات التي ليس لها معنى مستقل بذاتها، بل تعمل على ربط العناصر اللغوية، فتكتسب قيمتها بذلك.
- **الكلمات المتخصصة (المصطلحات)**: وهي الكلمات التي تكتسب دلالة اصطلاحية متخصصة في حقل معرفي معين يُرادُ تعليمه، مثل الرياضيات أو الجغرافيا أو الطب ... إلخ.

وهذه الأنواع الثلاثة تتضافر معا لأجل إنتاج النص المتماسك والخطاب المترابط.

والمثال التالي طُبق على عينة أيضا من ١٥ طالبا وطالبا، المرحلة المتوسطة، المستوى المتقدم، وقد أحرزوا جميعا نتائج متقدمة في الاستيعاب[١]:

اليومْ 14˚-6˚	الأحد 12˚-4˚
يكون **الجو غائماً جزئياً** إلى **غائم** مع سقوط **أمطار** متفرقة في شمال ووسط المملكة، وتكون **الرياح** جنوبية غربية معتدلة السرعة إلى نشطة السرعة.	يطرأ انخفاض قليل على **درجات الحرارة**، ويكون **الجو غائماً جزئياً** إلى **غائم** مع سقوط **أمطار** متفرقة أثناء النهار وتكون **الرياح** شمالية غربية معتدلة السرعة.

فالكلمات الداكنة اللون تمثل كلماتٍ اصطلاحيةً متخصصةً تدل على طبيعة النص، بينما الكلمات الأخرى في النصين تدخل في النوعين الآخرين من المفردات. كلمات

١ – النصان من جريدة الغد الأردنية، بتاريخ: السبت، ١٧ يناير ٢٠٠٩، الجزء الثاني.

(سقوط – متفرقة – معتدلة – السرعة) هي كلمات منفتحة الدلالة، لكنها بالتضافر مع المصطلحات المتخصصة اكتسبت دلالات مرتبطة بحالة الطقس، بما يضفي على النص مزيدا من التماسك، وهي أيضا تقوم بدور تكميلي لوظيفة المصطلحات المتخصصة المراد تعليمها. وكلمات (شمال – وسط – جنوب – غربية) تكاد تكون مغلقة وثابتة الدلالة، مع اختلافها نحويا مع كلمات مغلقة من مثل (إلى مع على و) لأن الأخيرة لا تتجاوز وظيفتها ربط عناصر النص. لدينا إذن حقل دلالي رئيسي (مصطلحات الطقس)، وحقل دلالي فرعي (المصطلحات الجغرافية). ومن خلال السياق التداولي أمكن تعليم هذه المصطلحات وغيرها من الكلمات المساعدة في نصوص أخرى، بما يُدخلنا بقوة في الكفاءة التواصلية التي تحدثنا عنها آنفا.

كما أن المتلقين قد تدربوا أيضا على استخدام التضايف والوصف مع تكرار الكلمات[1] (غائم – السرعة)، وتدربوا على استخدام التدرج الدلالي (معتدل – نشط).

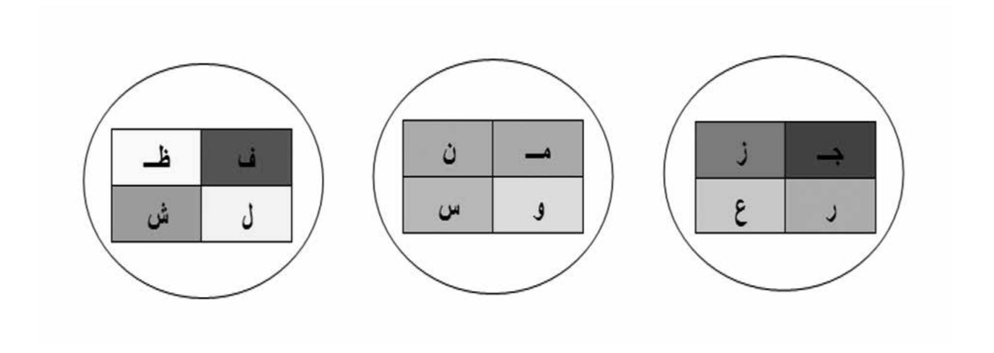
وأختم هذا النموذج بمسألة مركزية يجب أن تكون حاضرة في ذهن معلم اللغة العربية خصوصا، هي أنه قد ظهر بالتجريب أن عدد القضايا في النص يؤثر بقوة في سرعة قراءة النص؛ فمثلا إذا بقي عدد الكلمات ثابتا تقل سرعة القراءة بزيادة عدد القضايا. ولهذا فإن عدد الكلمات الجديدة وما تؤديه بحملها التركيبي من طرح قضايا أو موضوعات هو أمر بالغ الأهمية لعملية الاحتواء الذهني عند المتلقي؛ وهذا ما يُعرف في علوم النص بـ مقروئية النص، أو سهولة استيعابه، ويضع «فان ديك» (Kintch & Van Dijk, 1978, P 372) قانونا تداوليا مهما جدا:

$$\text{مقروئية النص} = \frac{\text{عدد قضايا النص}}{\text{الزمن اللازم للقراءة}}$$

٣- تجربة استنباط معنى منطقي من الحروف المعروضة بصريا:

[1] – اهتم «ميشيل مكارثي» بمسألة تكرار الكلمات في النص، وعرّف التَّكرار بأنه «إعادة الكلمة في جزء لاحق من الخطاب بالتكرار المباشر، أو إعادة معناه من خلال استثمار العلاقات الدلالية، وهي العلاقات الثابتة بين الكلمات، الموجودة في المعاجم، ومعاجم المترادفات والمتضادات.» (McCarthy, 2005, P 65).

التجربة تقوم على أساس استخراج كلمات لها معنى منطقي دال من مجموعة الحروف، كما في الرسم التالي، خلال زمن لا يزيد عن ٢٠ ثانية، على عينة من ٢٠ طالبا وطالبة، مستوى المبتدئين (في مرحلته الأخيرة)، والمتوسط الأول، وأثناء ذلك فالدوائر تدور أمام عين المتلقي، من خلال جهاز عرض مبرمج للعمل وفق آلية التغيير[١]، مع ملاحظة التداخل اللوني حول كل حرف لأجل استثارة القشرة البصرية، وعلى الأقل يجب الحصول على خمس كلمات لا تقل حروفها عن ثلاثة أحرف[٢]:



مخطط (٧) – حروف معروضة لأجل تكوين كلمات ذات دلالة منطقية

بالطبع، فالكلمات التي يمكن استنباطها من هذه الأحرف، هي، على سبيل المثال:

جدول (٣) – بعض الكلمات الناشئة عن تكوين الحروف المقدمة للطلاب

١- العملية تُعرف بـ (الأيقنة)، وكانت تستخدم قبل ظهور نظريات معالجة المعلومات في ضوء نظرية الومضات القرائية Reading Eye Saccades (حركات تلقائية لكلتا العينين تُلاحَظ في تجارب القراءة بين طورين من التثبيت في الاتجاه نفسه للمجال البصري)؛ فقد لاحظ العلماء أن العين أثناء القراءة لا تُجرِي فحصا شاملا لما بين السطور المكتوبة، بل إنها تتحرك في سلسلة من ومضات لحظية Saccades مع حدوث تثبيت لحظي ما بين هذه الومضات، وباستخدام جهاز التاكتوسكوب (جهاز العارض السريع الذي يعرض المثيرات البصرية لفترة محدودة) اُكتُشف أن أزمنة الرجع كانت ترتبط بمدى أُلفة المفحوصين بالمادة المقروءة أو المنبهات البصرية المقدمة إليهم، ووصلوا إلى نتيجة أن الكلمات المألوفة تُدرك بوصفها صورة كلية للكلمة Total Word Picture، وهو الأمر الذي نؤكده دوما، كما عرضناه في أول الدراسة كذلك. وقد استبدلنا التاكتوسكوب هنا بعارض البيانات Data Show في ظل إضاءة معينة:

(Ayres, J & Hopf, T. 1992)

٢- للمزيد حول تقنيات مقارنة الجذور العربية للكلمات وآليات توليدها:

.(Al-Kharashim I. & Evans, M, 1994, Pp 548 – 560)

جمل	عمل	منظر	ظرف	عش	رف
فم	جزر	لون	نوع	شمس	من
سن/ لم		سم	شظف	فوج	سعر
عَرَفَ	عُرفٌ	نمو	شمر	مجن	مفر

كما يمكن استنباط غيرها بالتباديل والتوافيق Permutations. وقد استطاع الطلاب المتدربون من متعلمي اللغة العربية أن يصلوا إلى عدد ٤ إلى ٥ كلمات في الزمن المطلوب. وتؤدي هذه الطريقة كذلك إلى تدعيم الذاكرة المعجمية فيما يخص الكلمات الجديدة وطريقة تكوينها. وتذكرنا التجربة بدوائر ابن فارس في معجمه الكبير المهم الرائد (مقاييس اللغة)، فنحن هنا نؤكد عبقريته في الصياغة المعجمية المبنية على التوقع والتدوير في استخلاص مفردات اللغة عقليا ببراعة سابقة لعصره.

وقد قمتُ في مرحلة لاحقة بإعادة التجربة بإرفاقها بمجموعة صور مساعدة مرتبطة بما يمكن استنباطه من كلمات لها دلالة حسية في الواقع، أما الكلمات المعنوية فبالطبع تمثل مفهوما ذهنيا لا يمكن تجسيمه، بل يُكتسبُ ذهنيا ويستقر لاحقا في الدماغ من خلال الربط الحسي بوسائل الإدراك، وذاك أمر آخر لا مجال لشرحه. وإن كنتُ قد وضعت لهذه المفاهيم المعنوية صورًا تمثل لازما من لوازمها؛ مثل صورة الفرار الدالة على كلمة (مفر)، وصورة الأموال الدالة على كلمة (سعر)، وصورة مراحل نمو الطفل، للدلالة على كلمة (نمو)، وصورة مجموعة من الناس الماضين في منطقة وعرة، وهي قد تساعد في الدلالة على كلمة (شظف) أو كلمة (فوج). وبالفعل تبين لي أن هناك مجموعة قد ربطوا بين هذه اللوازم التصويرية وهذه الكلمات، ولم يربط بين كلمة (شظف) والصورة أحد من الأجانب، لصعوبتها، لكن شخصا عربيا متمرسا قد استنتجها عندما قمتُ بإدراجه بوصفه عنصرا ضابطا في التجربة.

ثم جعلتُ الطلاب في المرحلة الثانية (مجموعة أخرى) الذين ليس لديهم سابق معرفة بالكلمات يشاهدون الدوائر مصحوبة بالصور بشكل عشوائي؛ حيث تُعرض الصور من خلال الـ Data Show وبطريقة عشوائية Shuffle Play لا تتجاوز ٥ ثوان،

وليست ثابتة أمامهم، حتى يُجبروا على التنقل الذهني بين الحروف والصور، وكان القصد من هذا تدعيم المثير البصري لديهم وربطه بتكوين الكلمات؛ لأهمية صورة الكلمات في الذهن كما أوضحنا: الصورة الحرفية الرمزية، والصورة التخييلية التي يُنشئها الدماغ ويحفظها للشيء في العالم، من ثم يطلق الترميز الصوتي والخطي لها لاحقا. فكانت النتائج أسرع، والاستدعاء أقوى. ثم أعدتُ التجربة على المجموعة الأولى مرة أخرى مصحوبة بالصور مع تغيير الحروف ومواضعها، وباستخدام مجموعات مختلفة منها، فكان زمن الاستدعاء من مخزونهم أقل، وزمن التكوين للكلمات الجديدة التي لا معرفة سابقة لديهم بها أقل أيضا.

وهذه بعض الصور المرفقة مع التجربة:



• **وخرجنا من هذه التجربة بمجموعة من النتائج المهمة:**

١. التحليل والمنطق عاملان أساسيان يقوم بهما النصفان الدماغيان الكرويان معا لأجل التوصل إلى الكلمات الصحيحة ذات الدلالة المنطقية. وسنعرض بالتجربة الأخيرة التالية من هذه الدراسة نمطا خاصا بإنتاج الجُمل، يوضح هذا التفاعل بين التحليل والمنطق داخل الآلة الدماغية.

٢. التأثير الذهني للصور المرفقة يعمل بوصفه عامل حفز prompting لتسريع التكوين الحرفي للكلمات، والاستدعاء لاحقا، لأن الدماغ يعمل من خلال بناء نماذج عن الموجودات، وعمليات الترميز والتشفير اللغوية ترتبط بالصور: صورة الكلمة الحرفية، وصورتها في الواقع، بشكل تام. ولذلك، ففي مراحل التعليم الأولى للطفل يكون ربطُ المفاهيم اللغوية (للتعبير عن الأشياء، وخلق التواصل) بالصور المتعلقة بها، وما تعبر عنه من رموز لغوية، من خلال الأطالس المعجمية، أمرًا لا مناص منه [١]، حتى من خلال ربط المفاهيم المعنوية بصور تمثل لازما من لوازم هذه المفاهيم، كما بينتُ في التجربة السابقة، وذلك لتحسين تنمية القدرة اللغوية في مرحلتي: التكوين والاستدعاء، وجعل الذاكرة المعجمية أكثر مرونة. كما أن هذه الأطالس يمكن تنمية محتواها وفق المراحل المختلفة، ووفق الشرائح المستهدفة: أطفال من العرب في مراحل دراسية مختلفة، الدارسون للعربية من الأجانب ومستويات تعليمهم المختلفة ... إلخ.

٣. عمليات التخزين المعجمي للكلمات الجديدة من الأفضل تعليمها للطالب الأجنبي في المرحلة اللاحقة لتعلمه حروف الهجاء والكلمات البسيطة الأولى، والمرحلة المتوسطة وما بعدها، من خلال هذه الأشكال التوزيعية التي طرحتها التجربة، سواء بالدوائر أو المربعات، أو أي طريقة أخرى تطورية، لأن ذلك يُكسبُه مرونة كبيرة في فهم كيمياء الحروف العربية ذات الخصوصية الخطية Graphological وطريقة تشابكها

١- راجع للتفاصيل (Michael S. Gazzaniga, 2015, P 162).

لإنشاء الكلمات، من خلال الأداء التناغمي التام بين نصفيه الكُرويين، عبر عمليات المنطق والتحليل، لأننا كما نعلم، نحتاج إلى أكثر من منطقة في الدماغ للتعاون لإنجاز فعل الكتابة المرتبط بتشكل الكلمات وما تعبر عنه، وزوايا الأحرف ... إلخ، مما لا مجال لعرضه هنا.

٤ – تجربة الترديد الصوتي الأكوستيكي (السمعي) بالتفاعل مع المثير البصري:

التجربة تقوم على التفاعل الصوتي السمعي من خلال ترديد ما تراه العين من أحرف بصوت مسموع، ومحاولة إنتاج جملة سليمة عبر هذا التفاعل بين الأصوات الممكنة التي يمكن أن ينشأ عن تتابعها جملة مفيدة، والعناصر الفونيمية المُشَتَّتَة الموجودة في التجربة. وقد طُبقت على العينة ذاتها بالتجربة السابقة. فلدينا:

صورة لأحرف متناثرة تُعرض آليا بترتيب معين، ولا معنى لها، ثم ترديد لهذا التسلسل بصوت عال، ثم انتظار الدماغ كي يحاول استنباط جملة سليمة من هذا المجموع الصوتي المتتابع؛ كما يلي:

هذه مجموعة من النماذج التي نقصدها، والإنجليزية كانت للتمرين، أما المثال العربي فيمثل التطبيق بعد شحذ أذهان الطلاب:

– 1 –

HAY BUM
PIN
THAN
HEIGHT

وعندما يُطلب من المفحوص أن يقرأ التتابع كما هو موضح فسيسمع صوت ما يقوله في دماغه، ومع التكرار سيحاول الدماغ، بالنصفين معا، أن يصل إلى النطق السليم المقصود من هذا التتابع، لأن الصوت يمثل مثيرا يستحث الذاكرة المعجمية في الدماغ من خلال كثير من المحطات العصبية على استجلاب المفردات السليمة من المخزون الذهني المعجمي، من ثم النطق بالكلمات الصحيحة وفق التتابع المنطقي المفضي بالنهاية إلى إنتاج الجملة المنشودة:

A Bum in the Night

بمعنى: مرح في المساء.

- 2 -

ACE
DITCH
DEN
DIME

وبالطريقة نفسها السابقة يتوصل المتكلم إلى الجملة السليمة، ومعظمهم يفعلها بعد ٤ أو ٥ مرات من المحاولة والتكرار:

A Stitch in Time

بمعنى: ضيق الوقت.

- 3 -

THIS
SOUP
HERB
POLE

والجملة:

The Super Bowl

وتعني: المسابقة الدولية السنوية لدوري كرة القدم الأمريكي National Football League NFL

• والمثال العربي الذي قمتُ بتجربته:

- ٤ -

جـ ما ر ل

ت ا ب ي ي ـعـ ـة

كـخـ لـل ا با

تـ ي

وأجاب معظم المُختَبَرين من الأجانب، بعد ٣ إلى ٤ محاولات وبمساعدة نسبية من الأستاذ:

جمالُ الطبيعةِ الخلابةِ

سوى أن الإعراب مثَّلَ مشكلة لبعضهم، نظرا لخصوصية الحركة الإعرابية في اللغة العربية، وهو ما جعلنا نفترض أهمية التدريب الصوتي على الحركات الإعرابية في العربية خصوصا، ولذلك فإن المرحلة البنيوية في تعليم اللغة، كما أوضحنا في الدراسة، لا غنى عنها أبدا. وننصح كذلك بعدم ترديد الكلمات بالتسكين، بل بتسييقها في تركيب دال، حتى تدخل الكلمات إلى محطات المعالجة الذهنية العصبية مشفوعة بحركاتها السليمة، من ثم تحدث المعالجة الكلية للغة لها ولحركاتها أيضا. وعندما طلبنا من المتعلمين هذا الأمر، اتضح بعد تكرار مثل هذه التجارب أنهم يتقنون بسهولة عمليات الإعراب العامة Parsing بنسبة كبيرة وصلت في بعض المراحل إلى ٩٠ ٪.

كما نعيد التنويه إلى أهمية الترديد أثناء تعلم اللغة؛ فسماع الكلمات داخل العقل أمر لا غنى عنه لحفظها السليم واستدعائها المنطقي وفق تتابعها الدلالي.

وقد تعرضتُ شخصيا لمثل هذا النوع من الاختبار الذهني؛ حيث كنت أقرأ في أحد كتب تدريبات اللغة الألمانية، وكانت إحدى الجُمل مكتوبة بطريقة ما تجعل القارئ لا يفهم معناها؛ أعني بوضع فواصل فونيمية تجعل مكوناتها عبارة عن وحدات لفظية كل منها مكون من خمسة أحرف[1] ثم يُحاول القارئ أن يُجمِّع الحروف من خلال نطق

١- هذه طريقة معروفة، في الشفرة الألمانية تحديدا، تُعرف بشفرة (زيمرمان)، ثم تطورت على يد (فريتز نيبل) فيما بعد، وأصبحت تُعرف بشفرة ADFGX في ألغاز رسائل الحرب العالمية الثانية خصوصا، وهناك فيلم شهير بعنوان اللغز Enigma عرض كثيرا من هذه الألغاز الرقمية المرتبطة بتفسير الجُمل. وما نعرضه أعلاه يدخل

الفونيمات ليُشكل الجملة الصحيحة، وكانت إحدى الجُمل:

Dasmu seumn ichth inaus schei ben

ومع تكرار محاولات التلفظ بصوت واضح، كما في التجربة أعلاه، تستطيع أن تصل من المحاولة الثالثة أو الرابعة إلى التتابع الفونيمي السليم وتنطق جملة ذات معنى سليم:

Das Museum nicht hinaussschieben

ومعناها بالعربية: (المتحف ليس آمنا). وبتكرار مثل هذا على جُمل عربية نلاحظ أنه كلما كان طول المقاطع المفصلية Syllables كبيرا قلت صعوبة الربط، أما لو فصلت الملفوظات مثلا بجعلها وحدات من ثلاثة أحرف، فسيستغرق الذهن وقتا لأجل التجميع، والسبب كما أرى هو الميل الذهني إلى استجلاب الصورة الكلية للكلمات (الجشتالت)، فإذا أربكته بتفاصيل التقطيع والتجزيء فسيأخذ هذا وقتا لاستجلاب الكلمات المناسبة لإنتاج الجملة المنطقية. ويفيد هذا الأمر في خلق توازن بين الكلمات ذات الطول المقطعي الأكبر والمتوسط والأصغر في تعليم النصوص، وأنه لا يجب الخلط بين كلمات بالغة الطول المقطعي مع أخرى قصيرة المقطع في سياق واحد في المراحل التعليمية الأولى، لأن الذهن وقتها يكون مرتبكا بتخزين الكلمات الجديدة للغة المكتسبة حديثا. مع ملاحظة أن اللغة الألمانية من اللغات ذات المقاطع البالغة الطول في كلماتها، وأن الذهن يقسم الكلمة أصلا بطريقة لا شعورية أثناء نطقها.

الخاتمة والتوصيات:

- لا بد من الالتفات إلى أهمية الطبيعة المعرفية للغة البشرية وتوظيف ذلك في إطار ديداكتيكي يتلاءم مع مستويات تعليم اللغة العربية على جهة الخصوص.

- ضرورة فهم آليات عملية التدويل الخطابي لأجل الاستعانة بها في تطوير نماذج تعليمية مناسبة لمتعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

- أهمية المُدخل التحليلي البنيوي بوصفه أساسا ينطلق منه معلم العربية إلى النموذج الأكبر من الكفاءة التواصلية.

فيما سماه أندري مارتيني بالتمفصل الفونيمي، وتابع بعده بشرح التمفصل المونيمي (الوحدات الدلالية).

- أبرزت الدراسة بعض التقنيات اللسانية التداولية التي ينبغي أن تُوَظَّفَ ديداكتيا في تعليم اللغة العربية، لا سيما أنها وثيقة الصلة بطبيعة اللغة العربية ذاتها وبجوهر معجمها الكبير. فصورة مبنى الكلمة على سبيل المثال تمثل مرحلة ذهنية مبكرة ومركزية لمتلقي اللغة، وبدونها لن تستقيم في ذهنه عمليات الاشتقاق والاسترجاع وفقا للسياق التداولي اللاحق في حلقة التواصل اللساني.

- هناك قوانين لسانية مهمة يجب أن تُراعَى في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية، خاصة ما يتعلق بالاشتقاق وصياغة الفعل من الجذر. أضف إلى ذلك القوانين الخطابية النصية التي ضربنا مثالا عليها عند «فان ديك» (قانون مقروئية النص).

- عرضت الدراسة التضافر المهم بين النموذجين البنيوي والتداولي في إحداث عملية التكامل الديداكتيكي الوظيفي في فهم الظاهرة النصية، من خلال الاندماج في دائرة الكفاءة التواصلية التي أبدعها «هايمس».

- ركز نموذج الكفاءة التواصلية على مسألة الخبرة والثقافة والتفاعل الاجتماعي، وأهمية كل ذلك في تحقيق سبل ديداكتية رئيسية تؤسس لإطار مرجعي رصين لأجل تعليم العربية خصوصا، من خلال تكوين الملكة اللسانية والقوة الإنجازية للغة عند متلقيها.

- قدمت الدراسة مجموعة مختارة من النماذج والتجارب التي قمنا بها في قاعات الدرس، تَبين من خلالها كيفية توظيف ما سبق تأطيره من أسس بنيوية وتداولية في عملية تعليم اللغة العربية. ونقترح أن تكون هذه النماذج والتجارب من ضمن إطار ديداكتيكي تطبيقي يشارك في وضعه المتخصصون، ليكون مرجعا تجريبيا إرشاديا لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما ضربنا مثالا بأهمية الأطالس المعجمية التصويرية في المراحل المبكرة من تعليم اللغات عموما.

المراجع

المراجع العربية:

- تمام حسان (١٩٨٤): التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، رقم (٤)، المملكة العربية السعودية.

- تمام حسان (١٩٨٥): من خصائص العربية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج، المملكة العربية السعودية.
- حياة أم السعد (٢٠١٧): الملكة التواصلية وقواعد المحادثة لتطوير تعلم وتعليم اللغة العربية للنطاقين بغيرها من منظور تفاعلي تداولي، مجلة التواصل اللساني، المجلد ١٨، العددان ١، ٢.
- خالد أبو عمشة، وهبة شنيك (٢٠١٨): الأوزان العشرة للناطقين بغير العربية، النظرية والتطبيق، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٣٣٢ – ١٠٤٦ م)، تحقيق علي عبد الواحد وافي (٢٠٠٤): المقدمة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبد الرحمن طعمة (٢٠١٧): البناء العصبي للغة، دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦): الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، عالم الكتب، القاهرة.
- عصام شحادة علي (تحرير) (٢٠١٣): أبحاث المؤتمر العالمي الرابع (تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة)، كلية معارف الوحي والعلوم الإسلامية، الجزء الأول، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
- علا عادل عبد الجواد، وآخرون، (ترجمة) (٢٠٠٨): الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: دراسة .. تدريس .. تقييم، مجلس أوروبا، مجلس التعاون الثقافي، دار إلياس العصرية للطباعة والنشر، القاهرة.
- علي أحمد مدكور (٢٠١٦): الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .. تعليم، تعلم، تقويم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- محمد حقي جوتشين (٢٠١٥): منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات على المستويين A١ – A٢، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد ٤٤، العدد ٢.
- نبيل علي (٢٠٠٦): قضايا عصرية . رؤية معلوماتية .. نموذج للكتابة عبر التخصصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة العلوم والتكنولوجيا، القاهرة.

- نهاد الموسى (٢٠٠٣): الأساليب في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن.
- وليد العناتي (٢٠١٠): تحليل الخطاب وتعليم مفردات العربية للناطقين بغيرها، مجلة البصائر، المجلد ١٣، العدد ٢، جامعة البتراء، الأردن.
- جريدة الغد الأردنية، عدد السبت، ١٧ يناير، ٢٠٠٩، الجزء الثاني.

المراجع الأجنبية:

- Al-Kharashim I. & Evans, M. (1994): Comparing words, stems and roots as index terms in an Arabic information retrieval system, Journal of the American Society for Information Science (JASIS) 45 (8).

- Ayres, J & Hopf, T. (1992): Visualization reducing Speech Anxiety and enhancing Performance, Eric Data Base, No. E J, 440954.

- Christopher Brumfit. (1984): Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press.

- Dell H. Hymes. (1984): Vers la compétence de communication: Collection «Langues et apprentissage des langues», Paris, Hatier-Crédif; Madeleine Saint-Pierre; Revue québécoise de linguistique, vol. 16, No 2, 1987.

- Kintch, W. & Van Dijk, T A. (1978): Towards a Model of Text Comprehension and Production, Psychological Review, 85.

- McCarthy, M. (2005): Discourse Analysis for Language teachers, Cambridge University Press.

- Michael S. Gazzaniga. (2015): Tales from both Sides of the Brain: A Life in Neuroscience, an imprint of Harper Collins Publishers.

تنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. محمد صلاح الدين سالم

أستاذ اللغويات التربوية المشارك

جامعة قناة السويس - جمهورية مصر العربية

ملخص البحث:

يعد تنمية الكفاءة التداولية Pragmatic Competence، من الأهداف الجوهرية في برامج تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة، وبرامج تعليم اللغة العربية لغة ثانية بصفة خاصة؛ ذلك لأنها تركز على أكثر مهارات اللغة شيوعا في الحياة اليومية؛ ومن ثم تساعد المتعلم على فهم الناطق الأصلي باللغة العربية، وفي المقابل توصيل رسالته، وتقريب هدفه بطرق غير مباشرة.

وعلى الرغم من أهمية الكفاءة التداولية، فإن معظم الأدبيات تشير إلى تدني مستوى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية فيها؛ وغالبًا ما يسيء المتعلمون ذوو المهارات التداولية الضعيفة تفسير النوايا التواصلية للآخرين، ويجدون صعوبة في الاستجابة لها بشكل مناسب إما لفظيًّا أو غير لفظيٍّ.

وقد استهدف البحث الحالي بناء برنامج لتنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ حيث أكدت نتائج بعض الدراسات أهمية التركيز على المهارات التداولية في مساعدة دارس اللغة العربية لغة ثانية في استعمال اللغة العربية استقبالاً وإنتاجاً في تفاعله مع الناطقين الأصليين باللغة العربية. وتمثلت إجراءات البحث في تحديد مهارات الكفاءة التداولية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

وبناء برنامج لتنمية الكفاءة التداولية لدى هؤلاء المتعلمين، وإعداد أدوات القياس التي تمثلت في مقياس الكفاءة التداولية، وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية. وتم اختيار عينة من مجموعة من متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في المستوى المبتدئ. وتم تطبيق أدوات القياس قبليا على مجموعة البحث، وتم تطبيق البرنامج للتحقق من فاعليته في تنمية الكفاءة التداولية لدى هؤلاء المتعلمين ، وتم تطبيق أدوات القياس بعدياً على مجموعة البحث، وقد أسفرت البحث عن فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. وتم تفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات على ضوء نتائج الدراسة.

مقدمة:

اللغة العربية لغة قومية للشعوب العربية، ودينية للمسلمين في كل أنحاء العالم، والرغبة متزايدة في تعلمها عند كل من يتعامل مع الأمة العربية في مختلف الأغراض، والمجالات. ولقد بذلت جهود كبيرة في تطوير تعليم العربية، وتوظيف الأساليب والتقنيات التربوية الحديثة تيسيرا على الناطقين بغيرها، ولكن المجال ما يزال رحبا لمرتاده، وما يزال تعليم العربية في مكانة متواضعة إذا ما قُورن بما يُبْذَل في تعليم الإنجليزية والفرنسية والألمانية وغيرها من اللغات.

وتعد تنمية الكفاءة التداولية Pragmatic Competence، من الأهداف الجوهرية في برامج تعليم اللغات الأجنبية بصفة عامة؛ ذلك لأنها من المداخل المناسبة لتعليم اللغات وتعلمها، وهي تتضمن أكثر مهارات اللغة شيوعا في الحياة اليومية؛ فنحن نستمع ونتحدث أكثر مما نقرأ ونكتب، كما أن الثورة التي حدثت في وسائل الاتصال أعطت أهمية كبيرة للكلمة المنطوقة.

ويشير مفهوم الكفاءة التداولية إلى تمكن المتعلم من مهارات اللغة الاجتماعية المستخدمة في التفاعلات اليومية مع الآخرين، وهي تشمل ما نقوله، وكيف نقوله، ولغة الجسد، وما إذا كان كل ذلك مناسبا لموقف معين(Carmen P. & Begona M., 2014, 26) . ومن ثم يهدف تنمية الكفاءة التداولية إلى مساعدة المتعلم غير الناطق بالعربية على فهم الناطق الأصلي بها، وفي المقابل محاولة توصيل رسالته، وتقريب هدفه بطرق غير مباشرة.

وعلى الرغم من أهمية الكفاءة التداولية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فإن معظم الأدبيات تشير إلى تدني مستوى الكفاءة التداولية لدى هؤلاء المتعلمين؛ فالمتعلم كثيرا ما يفوته بعض كلمات الناطق الأصلي باللغة العربية Arabic native speaker، وقد تعوزه الكلمة المناسبة والعبارة الدقيقة أثناء حديثه؛ نتيجة القصور في معرفته بالاتفاقيات الاجتماعية لاستخدام اللغة، والمعلومات السياقية، وما إلى ذلك، ومن ثم تحدث فجوات في عملية التواصل تعوق في كثير من الأحيان الفهم والإفهام(Al-Shammary, M. , 2017, 12) .

وغالبًا ما يسيء المتعلمون ذوو المهارات التداولية الضعيفة تفسير النوايا التواصلية الأخرى ويجدون صعوبة في الاستجابة بشكل مناسب إما لفظيًّا أو غير لفظيٍّ (Allerson, S. & Grabe, W., 2015, 72; Howard, S. 2012,45)، وقد دلَّت نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة في هذا المجال على تدني مستوى الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ومن هذه الدراسات (Al-Shammary, M., 2017; Fadel, O. 2017; Rabab'ah, G., 2016; Anderson, B. & Abu Rabiah, S., 2016; Kasper, S., 2012)

وقد حاولت الدراسة الحالية أن تسهم في حل هذه المشكلة من خلال بناء برنامج لتنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ حيث أكدت نتائج بعض الدراسات أهمية التركيز على المهارات التداولية في مساعدة متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها في التغلب على نواحي النقص والقصور في معرفته باللغة، ومساعدته في استعمال اللغة العربية استقبالاً وإنتاجاً رغم قصور إمكاناته اللغوية.

مشكلة الدراسة:

تحددت المشكلة في تدني مستوى الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وللتصدي لهذه المشكلة تمت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما أبعاد الكفاءة التداولية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

٢. ما البرنامج المقترح لتنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

٣. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على:

١. المتعلمين في المستوى المتوسط؛ حيث يكون المتعلم قد تعرض لمختلف ظواهر اللغة، ووصل إلى مرحلة من الثبات والاستقرار تؤهله للاستفادة من التدريب على تنمية الكفاءة التداولية.

٢. خمسة من أفعال الكلام هي: الطلب، والشكوى، والاعتذار، والرفض، والإقناع كعناصر أساسية للبرنامج الدراسي المقترح.

تحديد المصطلحات:

التداولية Pragmatic:

يعرفها صحراوي (٢٠٠٥، ١٦) بأنها حقل فرعي من اللسانيات التواصلية يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال، ويدمج مشاريع معرفية متعددة في دراسة ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره.

ويعرفها براون (Brown, H.,2011) بأنها دراسة الطرق التي يساهم بها السياق في المعنى، وتشتمل على نظرية أفعال الكلام، وغير ها من مداخل السلوك اللغوي.

الكفاءة التداولية Pragmatic Competence:

وتُعرَّف بأنها القدرة على فهم فعل تواصلي وإنتاجه، والذي يتضمن معرفة الفرد بالمسافة الاجتماعية والمرتبة الاجتماعية بين المشاركين في الموقف، وكذلك المعرفة الثقافية والمعرفة اللغوية الظاهرة والضمنية (Wenden,A., 2012).

وتعرف إجرائيا بأنها القدرة على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي في رسالة مسموعة، أو توصيل رسالة مناسبة للموقف ومحققة للهدف. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها في مقياس الكفاءة التداولية، وبطاقة ملاحظة الكفاءة التداولية غير اللفظية، المُعَدَّيْن لهذا الغرض.

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية لصالح القياس البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين

القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية لصالح القياس البعدي.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

سارت الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

١. إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة التداولية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة في مجالي اللسانيات التداولية، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. بناء برنامج لتنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، في خمسة أنواع من أفعال الكلام هي: الطلب، والشكوى، والاعتذار، والرفض، والإقناع كعناصر أساسية للبرنامج.

٣. إعداد مقياس الكفاءة التداولية، وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية، وضبطهما ومعالجتهما إحصائيا.

٤. اختيار مجموعة الدراسة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

٥. تطبيق مقياس الكفاءة التداولية، وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية على مجموعة الدراسة قبليا، ثم تطبيق البرنامج المقترح على مجموعة الدراسة، ثم تطبيق مقياس الكفاءة التداولية، وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية على مجموعة الدراسة بعدياً، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، ومناقشتها وتفسيرها.

٦. تقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية الدراسة:

يُتوقع أن تفيد هذه الدراسة في الآتي:

١. الإسهام في تطوير برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال معالجة القصور في اللسانيات البنيوية والتوليدية وتحويل الدرس اللساني إلى درس للإنجاز اللغوي.

٢. تنمية وعي القائمين على إعداد برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأهمية الكفاءة التداولية والتأكيد على العلاقة الوطيدة بين المتكّلم والسياق الخارجي والتأثير المباشر لهذا السياق على مقاصد المتكّلم.

٣. تنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مما يساعدهم في التغلب على نواحي القصور في التواصل مع الناطقين الأصليين بالعربية.

٤. تزويد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بأدوات مقننة يمكن استخدامها في الوقوف على مستويات الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٥. فتح آفاق جديدة لدراسات أخرى مستقبلية تتناول تنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

تم استخدام منهج البحث التجريبي الذي يختبر مدى تأثير متغير مستقل (البرنامج المقترح) في متغير تابع (الكفاءة التداولية) بعد ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع في التجربة.

التصميم شبه التجريبي المستخدم:

تم استخدام تصميم المجموعة التجريبية الواحدة باختبار قبلي وبعدي.

إعداد أدوات الدراسة:

١. قائمة أبعاد الكفاءة التداولية:

تحديد هدف القائمة:

استهدفت القائمة تحديد أبعاد الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مصادر اشتقاق أبعاد الكفاءة التداولية:

اعتمد في تحديد أبعاد الكفاءة التداولية في اللغة العربية للناطقين بغيرها على مجموعة من المصادر المتنوعة، منها:

- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت طبيعة الكفاءة التداولية بصفة عامة.
- دراسة أبعاد الكفاءة التداولية التي تم التوصل إليها في البحوث والدراسات السابقة.
- إجراء مقابلات مع عدد من خبراء التعليم للوقوف على تصوراتهم لأبعاد الكفاءة التداولية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وعلى ضوء الإجراءات السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية بأبعاد الكفاءة التداولية اشتملت على (٤) أبعاد، و (١١) معيارًا، و (٣٦) مؤشرًا، وهي كالآتي:

١) الإشاريات، ويندرج تحتها (٤) معايير و (١٣) مؤشرًا.

٢) متضمنات القول، ويندرج تحتها معياران و (٧) مؤشرات.

٣) الاستلزام الحواري، ويندرج تحته معياران و (٦) مؤشرات.

٤) أفعال الكلام، ويندرج تحتها (٣) معايير و (١٠) مؤشرات.

وللتحقق من صدق القائمة، ومدى انتماء كل مؤشر للمعيار والبُعد الذي يندرج تحته، تم وضع القائمة في صورة استبيان، وعرضها على مجموعة من المحكمين الذين أشار بعضهم بتعديل صياغة بعض المعايير والمؤشرات، وبعد التعديل أصبحت الصورة النهائية لقائمة أبعاد الكفاءة التداولية تتكون من (٣٦) مؤشرا فرعيًا ينتمي إلى (١١) معيارا، و(٤) أبعاد.

٢. مقياس الكفاءة التداولية:

مر إعداد المقياس بالإجراءات الآتية:

تحديد هدف المقياس:

استهدف المقياس تحديد مستويات الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

مصادر إعداد المقياس:

- تم الاعتماد على مجموعة من المصادر، منها:

- قائمة أبعاد الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتي تم التوصل إليها في الإجراء السابق.

- البحوث والدراسات السابقة التي عُنيت بإعداد مقاييس الكفاءة التداولية مثل: (Miller, G., 2017; Lenchuk, I.& Ahmed, A., 2013; Rueda, Y., 2006).

- استطلاع آراء بعض خبراء القياس والتقويم النفسي، لتحديد كيفية صياغة مفردات الاختبار.

مكونات المقياس:

اشتمل المقياس على (٧٢) مفردة من الاختيار من متعدد لقياس أربعة أبعاد رئيسة هي: الإشاريات، ومتضمنات القول، والاستلزام الحواري، وأفعال الكلام، يندرج تحتها (٣٦) مؤشرًا، حيث خُصص سؤالان لكل مؤشر، والجدول الآتي يوضح مواصفات المقياس:

جدول رقم (١) مواصفات مقياس الكفاءة التداولية

م	أبعاد الكفاءة التداولية	أرقام المفردات	عدد المفردات	الوزن النسبي
١	الإشاريات	١-٢٦	٢٦	٣٦,١
٢	متضمنات القول	٢٧-٤٠	١٤	١٩,٤
٣	الاستلزام الحواري	٤١-٥٢	١٢	١٦,٦
٤	أفعال الكلام	٥٣-٧٢	٢٠	٢٧,٧
المجموع			٧٢	١٠٠

صلاحية المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من خبراء تعليم اللغة العربية، والقياس والتقويم النفسي؛ بهدف التحقق من صلاحيته بوصفه أداة لقياس مستوى الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وقد اتفق المحكمون على صلاحية المقياس لما وضع لقياسه.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تجريب المقياس على عينة استطلاعية من متعلمي اللغة العربية في المستوى المتوسط بكلية التعليم المستمر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، بلغ عددها (١٢) طالبا، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢ من شهر ديسمبر عام ٢٠١٧م، وقد أسفر التطبيق الاستطلاعي للمقياس عن وضوح تعليماته، وحساب خصائصه الإحصائية.

الخصائص الإحصائية للمقياس:

صدق المقياس:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون Person بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	أبعاد الكفاءة التداولية	الإشاريات	متضمنات القول	الاستلزام الحواري	أفعال الكلام	الدرجة الكلية
١	الإشاريات	١	٠,٧٦	٠,٤٨	٠,٤٥	٠,٨٥
٢	متضمنات القول	٠,٧٦	١	٠,٥٥	٠,٤٧	٠,٨٥
٣	الاستلزام الحواري	٠,٤٨	٠,٥٥	١	٠,٥٥	٠,٧٧
٤	أفعال الكلام	٠,٤٥	٠,٤٧	٠,٥٥	١	٠,٧٥
الدرجة الكلية		٠,٨٥	٠,٨٥	٠,٧٧	٠,٧٥	١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستويات تتراوح بين (٠,٠١)، و (٠,٠٥)، ويعني هذا تحقق ثبات مفردات المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس الكفاءة التداولية. وهذا يعني أن أبعاد المقياس متسقة ومنسجمة فيما بينها، وأن محتوى المقياس مترابط ومتناسق.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test – Retest، حيث أُعِيدَ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (١٢) طالبا بعد

مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في مرّتي التطبيق باستخدام معادلة الارتباط التتابعي لبيرسون Person، وكانت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني للمقياس

م	أبعاد الكفاءة التداولية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	الإشاريات	٠,٩٥	٠,٠١
٢	متضمنات القول	٠,٧٣	٠,٠١
٣	الاستلزام الحواري	٠,٨٤	٠,٠١
٤	أفعال الكلام	٠,٩٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للاختبار		٠,٨٧	٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط مرتفعة، ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على ارتفاع درجة ثبات المقياس على مستوى أبعاده ودرجته الكلية.

زمن المقياس:

حدد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة المقياس من خلال تسجيل وقت البدء في الإجابة، ووقت الانتهاء منها لكل طالب، وحساب متوسط زمن إجابة الطلاب الذين يقعون في الإرباعي الأعلى، والذين يقعون في الإرباعي الأدنى، واعتبر مجموع هذين المتوسطين الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة المقياس، حيث بلغ (٩٠) دقيقة.

مفتاح التصحيح وتقدير الدرجات:

تم إعداد مفتاحٍ لتصحيح مفردات المقياس، وتم تقدير درجة واحدة لكل مفردة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس (٧٢) درجة. وبعد التحقق من سلامة ضبط المقياس يكون قد وضع في صورته النهائية، وأصبح قابلا للتطبيق.

٣. بطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية:

هدف البطاقة:

هدفت البطاقة إلى تقويم المهارات التداولية غير اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط.

محتوى البطاقة:

تضمنت البطاقة المهارات التداولية غير اللفظية، المتمثلة في تعابير الوجه، ولغة الجسد، والنبر والتنغيم، ومسافة الجسم، والمساحة الشخصية، بعد إعادة صياغتها في صورة معيارية، ووضع مؤشرات لكل معيار، وقد تم اختيار نظام العلامات Sign System كأسلوب للملاحظة في هذه البطاقة، وتم استخدام أسلوب التقدير الكيفي لأداء المتعلمين، حيث تم تحديد (٤) مستويات لكل مهارة، ويعني حصول المتعلم على (٤) درجات تمكنه من المهارة المُلاحَظة، ويعني حصوله على (صفر) أن المهارة غير متوفرة لديه، وقد تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين الذين أقروا صلاحيتها لقياس المهارات التداولية غير اللفظية.

ثبات البطاقة:

لحساب ثبات معيار التصحيح لبطاقة الملاحظة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من متعلمي اللغة العربية في المستوى المتوسط بكلية التعليم المستمر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، بلغ عددها (١٢) طالبا، وذلك يوم الخميس الموافق ٤ من ديسمبر عام ٢٠١٧م، وبعد مرور أسبوعين أُعيد تطبيقها على العينة نفسها، وتم رصد استجابات المتعلمين وتقدير الدرجات، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات مرَّتي التطبيق باستخدام معادلة الارتباط التتابعي لبيرسون Person، وكانت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين (٥,٩٤) وهي نسبة عالية تدل على ثبات البطاقة، ومن ثم موثوقية معيار التصحيح.

٤. البرنامج المقترح:

تضمَّن البرنامج المقترح (٢٥) درسًا لتنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط، وقد نظم محتوى البرنامج في خمس وحدات دراسة حول خمسة أنواع من أفعال الكلام هي: الطلب، والشكوى، والاعتذار، والرفض، والإقناع.

طرائق التدريس:

اعتمد البرنامج على طريقة لعب الدور؛ إذ إنها تمثل أداء المشاركين في الحياة اليومية وتزيد من اهتمامهم ودافعيتهم، وتثير انتباههم، وتقلل من شعورهم بالملل والتشتت والانصراف عن الدرس.

الوسائل التعليمية والأنشطة:

تم استخدام مجموعة من الوسائل والأنشطة التعليمية لتلبية حاجات المتعلمين في ضوء فلسفته القائمة على الكفاءة التداولية، ومن أهم هذه الوسائل والأنشطة استخدام صور وملصقات حائطية تعبر عن المواقف التداولية التي تتناسب وموضوع الدرس، واستخدام لقطات فيديو، وعروض فلاش، وعروض تقديمية، فضلا عن التعامل مع أفراد المجتمع الخارجي.

أساليب التقويم:

تضمن البرنامج أساليب التقويم الآتية:

١ . التقويم القبلي:

ويحدث قبل البدء في تطبيق البرنامج، ويستهدف تحديد المستوى المبدئي للدارسين في الكفاءة التداولية عن طريق تطبيق مقياس الكفاءة التداولية وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية.

٢ . التقويم التكويني:

ويستهدف تزويد المعلم بتغذية راجعة عن أخطاء المتعلم، ومعدل تقدمه، ومدى تحقيقه للأهداف، ويتم من خلال الملاحظات التي يدونها المعلم عن المتعلم أثناء تطبيق البرنامج، والمناقشات، والمداولات التي تحدث بين المعلم والمتعلم.

٣. التقويم الشامل:

ويستهدف تحديد المستوى النهائي للمتعلمين بعد تطبيق البرنامج، ويتم من خلال تطبيق مقياس الكفاءة التداولية وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية بعدياً.

التجربة الميدانية:

اختيار مجموعة الدراسة:

تم تحديد معهد اللغة العربية بالجامعة الأمريكية بالقاهرة ليمثل المجتمع الأصلي للدراسة، وقد شملت مجموعة الدراسة (٨) دارسين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين الطلاب الأمريكان بالمستوى المتوسط.

التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

تم تطبيق مقياس الكفاءة التداولية وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية على مجموعة الدراسة قبل البدء في تطبيق البرنامج، ثم عولجت البيانات إحصائياً لتحديد نقطة البداية التي تنطلق منها المجموعة قبل الانخراط في البرنامج.

تطبيق البرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج (٢٥) ساعة لمدة (٧) أسابيع، بواقع (٤) ساعات أسبوعيا، وقد أظهر الدارسون رغبة متزايدة في مواصلة أنشطة البرنامج، وازداد تفاعلهم مع بعضهم البعض.

التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:

بعد انتهاء تطبيق البرنامج، طُبِّقَ مقياس الكفاءة التداولية وبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية على مجموعة الدراسة بعديا، ورُصِدَت البيانات، وعولجت إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) لاستخلاص نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة، مناقشتها وتفسيرها:

اختبار صحة الفرض الأول:

تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon للمقارنة بين عينتين مرتبطتين، لإيجاد قيمة (Z) وحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية، وقد أسفرت عن النتائج الآتية:

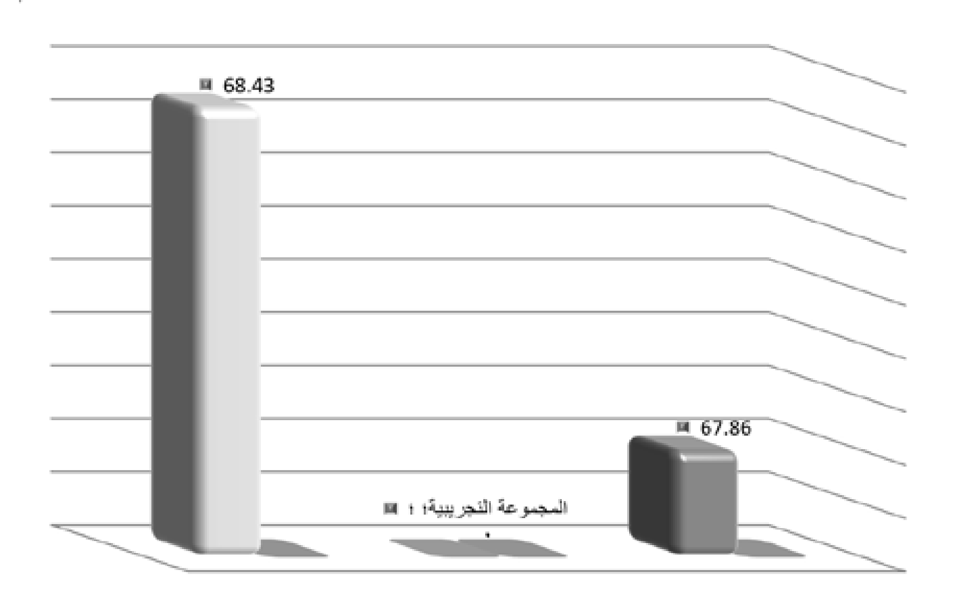
جدول رقم (٤) قيمة (Z) لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	أقل قيمة للدلالة	حجم التأثير
قبلي	٣٢,٣	٤,٥	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥*	٠,٠١٢	٩٥**
بعدي	٦٥,٥	٣,٦	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦			

* دالة عند مستوى ≥ ٠,٠٥

** مستوى حجم التأثير كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ≥ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية لصالح القياس البعدي، وأن حجم تأثير البرنامج في تنمية الكفاءة التداولية كان كبيرا، والشكل الآتي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية:



شكل رقم (١) الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية

يتضح الشكل السابق وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن البرنامج المقترح كان ذا تأثير إيجابي في تنمية الكفاءة التداولية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن عرض النتائج الخاصة بأبعاد الكفاءة التداولية في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) قيم (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	أقل قيمة للدلالة	حجم التأثير
الإشاريات	قبلي	٨,٥	١,٦	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥*	٠,٠١١	٩٧**
	بعدي	٢٣,٨	١,٣	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦			
متضمنات القول	قبلي	٧,٥	١,٢	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥*	٠,٠١١	٩٢**
	بعدي	١٣,٦	٠,٥	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦			
الاستلزام الحواري	قبلي	٨,٣	١,٤	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٣*	٠,٠١٧	٨٩**
	بعدي	١١,٢	٠,٧	الموجبة	٧	٤	٢٨			
				متساوية	١	-	-			
أفعال الكلام	قبلي	٨,٣	١,٧	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥*	٠,٠١٢	٩٤**
	بعدي	١٦,٧	٢,٣	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦			

* دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

** مستوى حجم التأثير كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة التداولية على مستوى كل بعد من أبعاده لصالح القياس البعدي، وأن حجم تأثير البرنامج في تنمية أبعاد الكفاءة التداولية كان كبيرا، و هذا يعني أن البرنامج المقترح كان ذا تأثير إيجابي في تنمية الكفاءة التداولية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

اختبار صحة الفرض الثاني:

تم حساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية، وإيجاد قيمة (Z) باستخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon للعينات المرتبطة، وقد أسفرت عن النتائج الآتية:

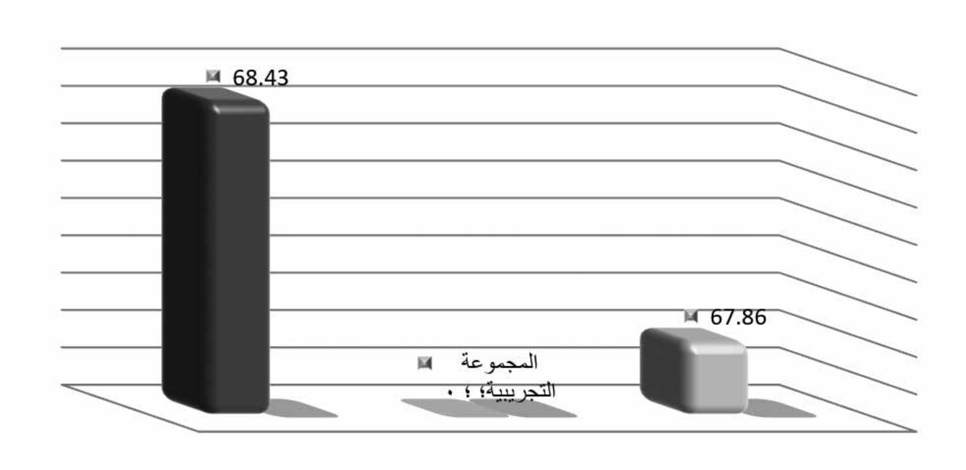
جدول رقم (٦) قيمة (Z) لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	أقل قيمة للدلالة	حجم التأثير
قبلي	٤	١,٦	السالبة	صفر	صفر	صفر	٢,٥*	٠,٠١١	٩٨**
بعدي	١٦,٨	١,٤	الموجبة	٨	٤,٥	٣٦			

* دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥

** مستوى حجم التأثير كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية، وذلك لصالح القياس البعدي، وأن حجم تأثير البرنامج في تنمية المهارات التداولية غير اللفظية كان كبيرا، والشكل الآتي يوضح الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية:



شكل رقم (٢) الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية

يتضح الشكل السابق وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التداولية غير اللفظية لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن البرنامج المقترح كان ذا تأثير إيجابي في تنمية المهارات التداولية غير اللفظية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الكفاءة التداولية، والمهارات التداولية غير اللفظية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومما جعل الباحث يطمئن إلى هذه النتيجة الملاحظات التي دونها عن تقدم الدارسين أثناء تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى المناقشات التي كانت تدور بين الباحث والدارسين، فضلاً عن نتائج التقويم المرحلي التي تمت أثناء تطبيق البرنامج والتي أكدت تقدم الدارسين وتطور الكفاءة التداولية لديهم، ويمكن التعويل على ذلك على ضوء ما قرره ألرسون وجراب (Allerson& Grabe,1986,179)، من أن نتائج التقويم النهائي للبرنامج تكون غالباً أكثر صدقاً عندما تتفق مع نتائج التقويم غير الرسمي التي دونها الباحث أثناء تطبيق البرنامج.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التدريب الذي تلقاه الدارسون على خمسة أنواع من أفعال الكلام، حيث أكدت نتائج عديد من الدراسات أن التدريب على أفعال الكلام يعمل بشكل جيد على دعم الكفاءة التداولية لدى دارسي اللغة الأجنبية/ الثانية (Richards, J., 2017, 119; Xiao, F., 2015, 145; Seliger, 2011, 152)

وتشير نتائج بعض الدراسات أن لعب الدور يزيد من ثقة الدارسين في أنفسهم خاصة عندما تواجههم عثرة كلامية ويتغلبون عليها، ومن ثم تزيد قدرة غير الناطقين الأصليين باللغة في الكفاءة التداولية بشكل جيد (Brown, A., 2010, 57; Brown, H., 2011,11).

ويذكر كاسبر (Kasper, 2012, 55) أن البرامج التي تستهدف تنمية الكفاءة التداولية تساعد الدارس على أن يصبح أكثر طلاقة عند مواجهة الناطقين الأصليين باللغة، رغم ضعف حصيلته من اللغة الأجنبية.

ويتفق البحث الحالي في هذه النتيجة مع نتائج دراسات (القحطاني، ٢٠١٤؛ Al-Shammary, M., 2017; Rabab'ah, G., 2016)

توصيات الدراسة:

١. إعادة النظر في محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من أجل تضمينها المهارات التداولية؛ إذ إن معظمها أعد بوصفها أداة للإلمام بقواعد مجردة، أو قراءة تراث عربي قديم، وليست وسيلة اتصال حي مثمر.

٢. إعطاء عناية خاصة لتنمية الكفاءة التداولية؛ حيث أظهرت الدراسات مدى حاجة الدارسين إليها.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتدريبهم على إستراتيجيات تنمية الكفاءة التداولية.

٤. تخصيص ساعات للتدريب على تنمية الكفاءة التداولية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ إذ إن الشائع في هذا المجال عدم الاهتمام بها.

المقترحات:

بناء على نتائج الدراسة يُقترح إجراء البحوث الآتية:

١. استخدام بعض الإستراتيجيات التواصلية في تنمية الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٢. تحديد المهارات التداولية وتصنيفها وفقاً لمستويات الدارسين (المبتدئ والمتوسط والمتقدم).

٣. بحث انتقال المهارات التداولية من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية.

٤. دراسة العلاقة بين الكفاءة التداولية وبعض المتغيرات مثل العمر والجنس.

خاتمة:

على الرغم من التطورات الحديثة التي شهدها ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومع الإيمان بأن اللغة من وظائفها التواصل، وأن تعليمها للناطقين بغيرها ينبغي أن يستهدف تمكينهم من التواصل مع الناطقين بها، فإن ثمة ملاحظتين جديرتين بالاهتمام، الأولى أن الكفاءة التداولية لم تحظ بالاهتمام على مستوى البحوث العربية؛ فلما يعثر الباحث -في حدود اطلاعه- على دراسة عربية واحدة اهتمت بتنمية الكفاءة التداولية، وأما الملاحظة الأخرى فهي أن الكفاءة التداولية لا تحظى بالعناية الكافية في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها على المستوى التعليمي، فمازالت عناية المعلم منصبة على المهارات اللغوية دون الالتفات إلى توظيفها في الاستعمال، والنتيجة التي خلصت إليها هذه الدراسة هي أن لتنمية الكفاءة التداولية دورا كبيرا في تمكين الناطقين بغير العربية من التواصل باللغة العربية، ويدعو الباحث إلى تحديد المهارات التداولية، وتصنيفها حسب مستويات الدارسين، وإعادة النظر في محتوى برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لتضمينها هذه المهارات.

المراجع:

- صحراوي، مسعود. (٢٠٠٥). التداولية عند العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في تراث اللسان العربي. بيروت، دار الطليعة.

- القحطاني، سعد محمد. (٢٠١٤). صيغة الطلب عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية: تأثير المستوى اللغوي والمنزلة الاجتماعية. المجلة التربوية. الكويت، ٢٩(١١٣)، ٣٠٥-٣٤٠.

- Allerson, S. & Grabe, W. (2015). “Pragmatic Competence Assessment”, In D. Dubin & Others (Eds.) Teaching Second Language. United States of America, Addison-Wesley Publishing Co.

- Al-Shammary, M. (2017). A Pragma-Linguistic Analysis of American AFL Learners’ Difficulties in The Production of Apology. PhD. Dissertation University of Illinois at Urdana-Champaign.

- Anderson, B.& Abu Rabiah, S. (2016).”Should Special Attention be Given to Pragmatic Competence in Arabic (FL)?” The Journal of Education, 92(4), 150-171.

- Brown, A. (2010). Some Factors in The Selection of Pragmatic Strategies. TESL Canada Journal, 88 (3), 52-71.

- Brown, H. (2011). “Theoretical Bases of Role Playing to Second Language Acquisition”. Language Learning, 82(3), 1-44.

- Carmen P. & Begona M. (2014). Pragmatic Competence and Social Power Awareness: The Case of Written and Spoken Discourse in Non-Native English Environments. International Journal of English Studies (IJES), 14 (2), 21-38.

- Fadel, O. (2017). A Developmental Pragmatic Study of The Speech Acts of Request and Apology in American College AFL Learners’ Performance. Studies in Education, 87(4), 87-94.

- Howard, S. (2012). Strategies for Pragmatic. Cambridge, Cambridge University Press.

- Kasper, S. (2012). The Pragmatic Strategies Used by Selected Adult Spanish in Their Native Language and in Arabic. Ph.D. Dissertation, Educational Leadership and Change, Fielding Graduate Institute.

- Lenchuk, I.& Ahmed, A. (2013). Teaching Pragmatic Competence: A Journey from Teaching Cultural Facts to Teaching Cultural Awareness. TESL Canada Journal, 30(7), 82-97.

- Miller, G. (2017). Developing Second Language Pragmatic Skills: Theory to Practice. 3rded. Chicago, Rand Mcnally College Publishing Co.

- Rabab'ah, G. (2016). Pragmatic Competence in Arabic as A Second Language. Poznan Studies in Contemporary Linguistics, 43(2), 83–106.

- Richards, J. (2017). Pragmatic Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.

- Rueda, Y. (2006). Developing Pragmatic Competence in A Foreign Language. Colombian Applied Linguistics Journal, (8), 169-182.

- Seliger, B. (2011). Teaching Pragmatic Skills to Non-English Speakers. 2nded., New York, Collier Macmillan International, Inc.

- Wenden, A. (2012). "Pragmatic Strategies, Foreigner Talk, and Body Language". Language Learning Strategies, 88(3), 415-440.

- Xiao, F. (2015). Adult Second Language Learners' Pragmatic Development in The Study-Abroad Context: A Review. Interdisciplinary Journal of Study Abroad, XXV, 132-149.

الازدواجية اللغوية في سياق العربية لغة ثانية: اتجاهات المتعلمين المباشرة وغير المباشرة

د.محمود بن عبدالله المحمود

أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك - وكيل معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

ملخص البحث

يرى بعض الباحثين أن اللغة العربية (وبعض اللغات الأخرى) تتسم بوجود ظاهرة الازدواجية اللغوية من خلال تباين مستويين لغويين رئيسين عامي وفصيح وبينهما مستويات متعددة فرضتها عوامل تاريخية وثقافية وجغرافية مختلفة. ولتلك الازدواجية اللغوية انعكاسات شتى في السياق التعليمي، ومن ذلك تعلم العربية لغة ثانية. في الدراسة الحالية يسعى الباحث إلى استقصاء اتجاهات متعلمي اللغة العربية لغة ثانية نحو الفصحى والعامية من خلال بحث اتجاهاتهم المباشرة وغير المباشرة. وقد أفاد البحث من استخدام الاستبانة واختبار المظهر المتجانس مع عينة من طلاب إحدى معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت الدراسة أن الاتجاهات المباشرة تميل للإيجابية نحو الفصحى في جانبها المعرفي، والعاطفي، وتتجه نحو العامية إلى الإيجابية في جانبها المعرفي، والسلبية في جانبها العاطفي، وهي غير متسقة في جانبها النزوعي نحو العامية والفصحى حيث تختلط فيها الإيجابية والسلبية. كما أن الاتجاهات غير المباشرة تبدو متقاربة جدا حيال الفصحى والعامية مع تفضيل الفصحى خصوصا في السياقات ذات المكانة الرسمية، وتفضيل العامية في السياقات الاجتماعية. وأظهرت الدراسة أن عدم التناغم في الجانب النزوعي نابع من طبيعة كل مستوى لغوي وسياقات استخداماته.

تمهيد

تتسم اللغة البشرية بوجود مستويات لغوية مختلفة في اللغة ذاتها تفرضها عوامل عدة (اجتماعية وثقافية وتاريخية وجغرافية). وإذا ما نظرنا إلى تلك المستويات من الزاوية اللغوية الاجتماعية، فسنجد أن كل مستوى لغوي يمتاز عن غيره بخصائص صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية. وتتباعد تلك المستويات عن بعضها وتقترب وفقا لمؤثرات شتى، كما يتم تناولها في الدراسة اللغوية الاجتماعية. ولإن كانت الازدواجية اللغوية ظاهرة لغوية عامة تنبثق من طبيعة اللغة وتعدد سياقات استخدامها، إلا أنها في بعض اللغات أوضح، والفجوة بين مستويي اللغة الرئيسين -الفصيح والعامي- ظاهرة وواضحة، ومن تلك اللغات اللغة العربية. في الورقة البحثية الحالية، يسعى الباحث إلى دراسة اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية من خلال استكشاف الاتجاهات المباشرة وغير المباشرة. وتبدأ الورقة باستعراض إلماحة تاريخية نحو العربية مع التركيز على قضية الفصحى والعامية، لينتقل الحديث بعد ذلك إلى عرض موجز لمفهوم الازدواجية اللغوية ومايكتنفه من نقاش علمي، ثم يستعرض البحث قضية الازدواجية في سياق تعليم العربية لغة ثانية. كما يستعرض البحث في إطاره النظري بعض الأدبيات المتعلقة بالاتجاهات اللغوية، ومنهجية دراستها، لينتقل الحديث حول منهجية البحث الحالي وأدواته وأسئلته والتي تسعى إلى استقصاء الاتجاهات المباشرة وغير المباشرة تجاه الفصحى والعامية لدى متعلمي العربية لغة ثانية. وفي الشق الأخير من الدراسة استعراض للنتائج المتحصلة من خلال أداتي البحث (الاستبانة واختبار المظهر المتجانس) ونقاشها، وبيان ما توحي به من توصيات.

العربية: إلماحة تاريخية

تصنف اللغة العربية ضمن اللغات في المجموعة السامية الجنوبية الغربية، ولايشك الباحثون بأن اللغة العربية الفصحى التي تستخدم في عالم اليوم أمضت مايزيد على ألفي عام لتكون بذلك واحدة من أقدم اللغات المستخدمة في امتداد تاريخي عريق وفريد. وبالرغم من أن الأصول الأولى لبدايات العربية ليست معروفة بدقة إذ أن المعطيات المتوفرة لاتؤدي إلى نتيجة واضحة، غير أن أقدم النقوش التاريخية المكتشفة التي تتضمن الإشارات الأولى إلى العرب تعود للعام ٨٥٠ قبل الميلاد (فرستيغ، ٢٠٠٣). وغني

عن القول تأكيد أن حقبة صدر الإسلام كانت علامة فارقة في تاريخ اللغة العربية إذ انتشرت العربية مع انتشار الدين، وأضحت عالمية مسيطرة من أوزبكستان شرقا حتى الأندلس غربا، وصحب ذلك العديد من الظواهر اللغوية الاجتماعية كاستخدام العربية باعتبارها لغة تعامل مشتركة، والازدياد المطرد في أعداد متعلميها من غير الناطقين بها، والتعريب التدريجي لعدد من الأمصار التي سكنتها القبائل العربية (الشمري، ٢٠١٥).

إن ذلك الامتداد التاريخي الطويل وماصحبه من مؤثرات دينية وثقافية وسياسية كان له الأثر في تشكل العربية في عالم اليوم. حيث نشهد تعدد مستويات اللغة العربية، وإمكانية تصنيفها تبعا لاعتبارات مختلفة؛ فمن الناحية الجغرافية أضحى لكل بلد -بل وداخل البلد نفسه- عربيته الخاصة التي تتسم بصفات تميزها عن غيرها، ومن الناحية الاجتماعية يتضح اختلاف مستويات العربية بين الشرائح الاجتماعية المختلفة (كبار السن، عامة الناس، المثقفون ..)، ومن الناحية التاريخية من الواضح وجود مستويات لغوية تختلف فيها فصحى التراث، عن الفصحى المعاصرة ..إلخ.

ومن الأسئلة التي تطرح نفسها في ذلك السياق البحث في أصول العربية العامية الحالية وهل هي انحراف من الفصحى أم امتداد طبيعي لها متأثر بعوامل مختلفة. حينما نستثني بعض العاميات العربية التي اختلطت فيها العامية العربية بلغات الاستعمار وبعض اللغات المحلية، يمكن القول إن الباحثين المعاصرين يميلون إلى أحد رأيين: الأول يرى أن العاميات العربية هي انحراف عن الفصحى حيث أدى انتشار العربية في الأصقاع المختلفة وتعلمها من قبل غير الناطقين بها إلى التأثير على العربية ونشوء بعض العاميات التي تمثل انحرافا عن العربية الفصحى (هلال،١٩٩٣؛ عيسى، ١٩٣٩). أما الرأي الثاني فيرى أن العاميات العربية هي امتداد طبيعي للعربية وللهجاتها القديمة متأثر بالظروف والملابسات المختلفة (أنيس، ١٩٧٣؛ النحاس، ١٩٩٧). وتجدر الإشارة إلى أن كتب التراث العربي تناولت تلك الظاهرة من زاوية معيارية بسط فيها الحديث حول لهجات العرب واللحن والفصيح والرديء والمذموم من اللهجات (انظر مثلا: السيوطي في المزهر، ابن فارس في مقاييس اللغة، ابن جني في الخصائص).

الازدواجية اللغوية واللغة العربية

بُنيت الدراسات التراثية في التوثيق اللغوي عموما على منهجية لها أطار معرفي ورؤية علمية ظهرت بصورتها الواضحة من خلال الصناعة النحوية والمعجمية، والتي يظهر فيها منهج علماء العربية من خلال اعتماد جانبي السماع والقياس، وهو ما يمكن تسميته في المفهوم اللغوي الحديث بالوصفية والمعيارية (خليل، ١٩٩٥م). غير أن ذلك التأطير الزماني والمكاني الذي اعتمده علماء العربية حال دون توثيق مادة لغوية ضخمة لم تتوافق مع المحددات والمعايير التي رآها كثير من النحويين، وولد استقراء لغويا ناقصا، (الأفغاني، ١٤٠٧هـ؛ العطية، ١٤٢٩هـ) وفي الجانب اللهجي، لم يكن ضمن أهداف الدراسات التراثية استقصاء تلك اللهجات وتوثيقها، وإنما ورد في الدرس اللغوي التراثي وصف لبعض جوانب التنوع اللهجي، فالدراسة الوصفية الاستقصائية لم تكن حاضرة (الشمري، ٢٠١٥م). لذلك كان مفهوم الازدواجية اللغوية من المفاهيم المحدثة في الدراسات اللغوية الحديثة.

من أوائل الباحثين الذين ناقشوا قضية الازدواجية Diglossia اللغوي الألماني كارل كرمباخر في العام ١٩٠٢ في ضوء حديثه حول اللغة اليونانية الحديثة، وأشار ضمن حديثه إلى اللغة العربية (الزغول، ١٩٨٠م). ومن أشهر من تحدث عن الازدواجية في العصر الحديث شارلز فرجسون حيث بحث حالة أربع لغات تبرز فيها الازدواجية ومنها اللغة العربية. ويعرف فرجسون الازدواجية بأنها حالة لغوية تتسم بالثبات نسبيا، ويوجد فيها فضلا عن اللهجات الأساسية نمط آخر مختلف لغويا، عالي التصنيف، وفي الغالب أكثر تعقيدا من الناحية اللغوية، فوقي المكانة، ويتعلمه الناس بالطرق الرسمية، ويستعمل لمعظم الأغراض الكتابية والمحادثات الرسمية، وبه يكتب الأدب في عصور مختلفة، لكنه لايستعمل في مجتمع الخطاب للتواصل في الحياة اليومية (Ferguson, 1959).

دفع البحث في الازدواجية اللغوية في اللغة العربية الباحثين العرب للنظر في اللغة العربية ومستوياتها المعاصرة. ومن أشهر من حاول تصنيف مستويات العربية المعاصرة السعيد بدوي حيث صنف العربية المعاصرة في مصر إلى مستويات خمسة هي: فصحى التراث، فصحى العصر، عامية المثقفين، عامية المتنورين، عامية الأميين (بدوي، ١٩٧٣م). وكان لتلك التصنيفات أثر كبير في الدراسات اللغوية الاجتماعية اللاحقة في

سياق اللغة العربية. وقد تناول الباحثون تلك التصنيفات بالدراسة والتحليل والنقد. فعلى سبيل المثال، ترى بسيوني أن هنالك إشكالا في التقسيم السابق حيث لم يتبين ما الأساس النظري الذي يقف عليه، إذ نجد أن هنالك ازدواجا بين الأساس التاريخي، والأساس اللغوي الاجتماعي، والأساس التربوي، كما ناقشت بعض التصنيفات المقترحة التي تباينت في منهجية التقسيم، وعدد الأصناف اللغوية (Bassiouney, 2009). وعلى كل، من الواضح تعدد مستويات العربية وأن تصنيفها إلى مجرد فصحى وعامية فيه اختزال كبير للوضع اللغوي الذي تتداخل فيه تلك المستويات.

الازدواجية وتعليم العربية لغة ثانية

للازدواجية اللغوية انعكاس كبير على تعليم العربية واكتسابها ليس لأبنائها فحسب بل وحتى لمتعلميها لغة ثانية. وتشير بعض الدراسات إلى أن الازدواجية اللغوية في اللغة العربية تمثل عائقا أثناء عملية اكتساب الفصحى (العمايرة، ٢٠٠٧)، وذلك للتباين الذي يشهده متعلم اللغة بين الواقع في الصفوف الدراسية، وبين اللغة التي يتعرض لها في سياقات التواصل العامة والتي تتضمن اختلافات صوتية وصرفية ودلالية (القفعان والفاعوري، ٢٠١٢). ويرى أبومغنم (٢٠١٥) بأنه يمكن النظر لقضية الازدواجية اللغوية في سياق تعليم العربية انطلاقا من حاجات المتعلمين اللغوية. فالمتعلمون الراغبون في العربية لأغراض أكاديمية أو دينية ليس لديهم حاجة كبيرة للعناية بالعامية واستيعاب أساليبها؛ في حين من يتعلم العربية لأغراض اندماجية أو تواصلية صرفة فإن عنايته بالمستوى العامي أقرب لتحقيق أهدافه. ويرى الباحث بأن الأصل في تعليم العربية لغة ثانية ينطلق من إجادة الفصحى باعتبارها المستوى اللغوي المشترك بين البلاد العربية، والذي بإجادته يتمكن متعلم العربية من تحقيق جل أغراضه (دينية، أكاديمية، دبلوماسية...)، خلافا للمستوى العامي الذي يرتبط بقطر معين، ومستويات محدودة من التواصل. وفي الوقت ذاته، فإن وعي متعلم العربية لغة ثانية بالازدواجية اللغوية وبعض الفروق بين الفصحى والعامية عنصر مهم ضمن اكتساب الثقافة اللغوية.

على الرغم من أهمية قضية الازدواجية في سياق تعليم العربية لغة ثانية خصوصا للأغراض الاندماجية أو التواصلية، فإنها لم تحض بالدراسة والنقاش والتحليل كما ينبغي. وفي سياق استطلاع الدراسات السابقة في اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية

نحو الازدواجية اللغوية يمكن التفريق بين نوعين من الدراسات؛ دراسات تناولت اتجاهات المتعلمين في السياقات العربية حيث يتعلمون العربية كلغة ثانية، ودراسات تناولت اتجاهات المتعلمين في السياقات غير العربية حيث يتعلمون العربية لغة أجنبية. فعلى سبيل المثال في السياق العماني، قام المعمري (Al-Mamari, 2011) بدراسة اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية في عمان، وبينت الدراسة أن قضية الازدواجية اللغوية في العربية تمثل عاملا مؤثرا في عملية تعليم اللغة وخصوصا حينما يتم تعليم العربية في بلد عربي. وأظهرت نتائج البحث أن لدى متعلمي العربية وعيا بقضية الازدواجية اللغوية وأن ذلك الوعي مرتبط بالمستوى اللغوي. فالطلاب من المستويات اللغوية العليا أكثر وعيا بالازدواجية اللغوية وأقدر على التعامل معها خلافا للطلاب من المستويات اللغوية الدنيا. كما بينت الدراسة أن متعلمي العربية لغة ثانية يدركون أهمية الفصحى وإتقانها مع رغبتهم في معرفة شيء من العامية خصوصا للتواصل في الحياة اليومية. أما في الأردن، فقد قام أبومغنم (٢٠١٥) بدراسة أبعاد الازدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية لغة ثانية في الأردن من خلال مناقشة علاقتها بالمناهج، والمعلم، واتجاهات المتعلمين. وأظهرت الدراسة الاتجاهات الإيجابية للمتعلمين تجاه تعلم العامية إلى جانب الفصحى لأغراض التواصل، وإدراكهم بأن تعدد العاميات في العالم العربي يمثل إشكالا بالنسبة لهم، كما بينت الدراسة صعوبة إدراك الطلاب للمستوى العامي. ويدعو الباحث إلى استثمار علاقة العامية بالفصحى والتركيز على الأنماط المشتركة في عملية تعليم العربية لغة ثانية رغبة في دمج متعلميها مع المجتمع. أما في البيئات غير العربية، فتعد دراسة بالمر (Palmer, 2007) مثالا على ذلك، حيث درس اتجاهات معلمي ومتعلمي العربية في الولايات المتحدة الأمريكية نحو تعلم اللهجات العامية العربية، وأظهرت دراسته عدم رغبة الأساتذة في تدريس العاميات العربية في فصول تعليم العربية في الولايات المتحدة، وعدم تشجيعهم لطلابهم على ذلك، حيث يرون أن الاهتمام يجب أن ينصب على دراسة العربية الفصحى. وبينت الدراسة أن اتجاهات الطلاب نحو تعلم الفصحى إيجابية، مع رغبتهم في معرفة العامية لاستخدامها في التخاطب مع عامة الناس، ويرى بالمر أن هنالك حاجة ماسة للعناية بالعامية باعتبارها المستوى اللغوي المستخدم في التواصل. وعلى كل من الواضح من خلال الدراسات السابقة أن قضية الازدواجية

اللغوية تمثل عاملا مؤثرا في تعليم العربية لغة ثانية أو لغة أجنبية، وأن هنالك تباينا في وعي متعلمي العربية بتلك الظاهرة، وأن اتجاهات متعلمي العربية حيالها تختلف باختلاف غايات المتعلمين وأغراضهم من تعلم العربية.

الاتجاهات اللغوية:

تعد دراسة الاتجاهات Attitudes إحدى الاهتمامات الرئيسة لعلم النفس الاجتماعي وشهدت اهتماما كبيرا خلال العقود السبعة الأخيرة (Oppenheim, 2001). وقد تم توظيف هذا المفهوم في اللغويات الاجتماعية حتى أضحت دراسة الاتجاهات نحو اللغة أحد الاهتمامات الرئيسة له (Appel & Muysken, 1987) وذلك نابع من أهمية دراسة الاتجاهات على كافة المستويات في اللغويات الاجتماعية؛ إذ تظهر الحالة الراهنة للوضع اللغوي، بالإضافة إلى انعكاساتها في العملية التعليمية. ويشير مصطلح الاتجاهات بوجه عام إلى الحالة الذهنية نحو شيء ما (Ager, 2001, p. 125).

ويرى كثير من الباحثين أن الاتجاهات تتألف من ثلاثة مكونات رئيسة هي؛ المكون المعرفي Knowledge، المكون العاطفي Emotion، المكون السلوكي/ النزوعي (Action Ager, 2001; Rajecki, 1982). فالمكون المعرفي يحيل إلى ما لدى الأفراد من معلومات ومعارف وأفكار وقيم و معتقدات نحو لغة/ تنوع لغوي معين (Baker, 1992) . أما المكون العاطفي فيشير إلى الشعور الوجداني والعاطفي تجاه لغة/ تنوع لغوي معين (Baker, 1992). في حين المكون السلوكي/ النزوعي يقصد به السلوك نحو اللغة والأفعال المحتملة التي يقوم بها الفرد تجاه لغة/ تنوع لغوي معين (Matsuda, 2000). وتجدر الإشارة إلى أن تلك المكونات الثلاثة للاتجاهات ليست بالضرورة متناغمة دائماً (Baker, 1992)، فهي متداخلة وتؤثر في بعض، وفي بعض الأحوال يكون بينها نوع من التنافر. ولدراسة الاتجاهات في سياق تعلم اللغة أهمية بالغة حيث أثبتت الأبحاث التي تم إجراؤها في العقود الثلاثة الأخيرة العلاقة الترابطية بين النجاح في تعلم اللغة وبين الاتجاهات الإيجابية نحوها (Quiles, 2009; Sayadian & Lashkarian, 2010).

منهجية دراسة الاتجاهات اللغوية

أفاد الباحثون من منهجيات شتى لدراسة وتحليل الاتجاهات اللغوية تختلف بناء على النظريات التي ينطلقون منها. وبوجه عام، تقوم دراسة الاتجاهات على منهجين مختلفين لكل منهما نظرته وتفسيراته للغة وهما المنهج السلوكي والمنهج المعرفي. فالمنهج السلوكي يتبنى دراسة الاتجاهات من خلال دراسة ما يمكن ملاحظته بشكل صريح كردة الفعل تجاه لغة ما (Appel & Muysken, 1987). ذلك أن النظرية السلوكية تدعو إلى بحث ودراسة الظواهر التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وترك ما لا تتم ملاحظته مباشرة. غير أن تلك النظرة للاتجاهات اللغوية غير كافية لسبر غور الاتجاهات اللغوية ومعرفة كنهها واستقصائها (Ihemere, 2006). من جانب آخر، ينطلق المنهج المعرفي في دراسة الاتجاهات من اعتقاد بأن الاتجاهات اللغوية ليست عنصراً يمكن ملاحظته بشكل مباشر بالضرورة. فالاتجاهات اللغوية عملية معرفية عقلية في ذهن الفرد ربما تظهر وقد لا تظهر في سلوكه ومشاعره (Acosta, 2003). و أغلب الباحثين في الاتجاهات اللغوية يتبنون النظرة المعرفية للتوجهات على الرغم من بعض الصعوبات في دراسة الجوانب غير المباشرة لدى الأفراد (Ihemere, 2006).

قام الباحثون بقياس الاتجاهات اللغوية بناء على النظرية المعرفية باستخدام منهجيتين رئيسيتين: هما الدراسة المباشرة، والدراسة غير المباشرة. فالدراسة المباشرة قائمة على استجواب المبحوثين بشكل صريح حول مواقفهم اللغوية باستخدام إحدى أدوات البحث المباشرة كالاستبانة والمقابلة. وتجدر الإشارة إلى أن الغالبية العظمى من أبحاث الاتجاهات تسير على هذه المنهجية (Schwars, 2008). وهذه المنهجية في دراسة الاتجاهات اللغوية قائمة على افتراض مبدؤه أن الفرد قادر على اكتشاف اتجاهاته اللغوية بنفسه متى ما أتيحت له الفرصة بطريقة مناسبة. غير أنه قد يتعذر على الطريقة المباشرة استكشاف الاتجاهات اللغوية بشكل دقيق لسبب أو لآخر. فبعض المبحوثين قد يصعب عليه أن يحدد مواقفه اللغوية بشكل دقيق، كما أن بعضهم قد لا يرغب في الإفصاح عن اتجاهاته لسبب أو لآخر.

ومحاولة لتفادي بعض جوانب القصور في الدراسة المباشرة للاتجاهات حاول أحد الباحثين ابتكار طريقة جديدة لقياس الاتجاهات بطريقة غير مباشرة. حيث قام لامبرت

Lambert وزملاؤه في العام ١٩٦٠م بابتكار اختبار المظهر المتجانس matched guise test، والذي يسعى لقياس الاتجاهات اللغوية دون سؤال المبحوثين عنها، وإنما من خلال دراسة ردة فعل المبحوثين بعد الاستماع إلى اللغة/ التنوعات اللغوية التي تُسْتَهدف دراستها. ويتضمن اختبار المظهر المتجانس تسجيل نص بالتنوعات اللغوية المستهدفة في الدراسة، مع مراعاة ترجمته إلى كافة التنوعات اللغوية المستهدفة على أن يقوم بالتسجيل ناطق أصلي لكل تلك التنوعات اللغوية. وبعد ذلك يتاح للمبحوثين الاستماع إلى النصوص المختلفة ويطلب منهم بعد الاستماع إلى كل نص أن يقوموا بتقييم كل متحدث عبر صفات محددة تتراوح من إيجابية إلى سلبية (مثل: متعلم-غير متعلم) وفق درجات مختلفة. علما أنه لايفصح للمبحوثين قبل جمع البيانات عن هدف الدراسة وسبب جمع البيانات (ربما يقال لهم كيف يمكن لكم تخيل شخصية الأفراد من خلال مجرد الاستماع إلى أصواتهم) على أن يتم إبلاغهم بهدف الاختبار الحقيقي بعد الانتهاء منه، وذلك مراعاة لمتطلبات البحث الأخلاقية. ويتوقع أن يظن المشاركون أن كل تسجيل ينتمي لشخص مختلف، بينما في الواقع كل متحدث تم تسجيل صوته بأكثر من لغة. لذلك يتوقع أن يكون الاختلاف في نتائج التقييم ناتجة عن اختلاف اللغات بين المتحدثين وليس راجعا إلى أي شيء آخر نظراً لأن المحتوى هو ذاته، و المتحدثون هم أنفسهم كذلك (Hoare, 2001; Ihemere, 2006). وطبقت هذه الطريقة خلال العقود الخمسة الماضية على لغات مخلفة في بيئات مختلفة من العالم و أثبتت نجاحها نسبياً في استكشاف الاتجاهات غير المباشرة نحو التنوعات اللغوية (Chin & Wigglesworth, 2007). إلا أنها كأي منهجية في البحث العلمي تعتريها بعض جوانب القصور مثل احتمالية تأثير محتوى النص على التقييم، لذلك يقترح اختيار نص لاتظهر فيه حمولة ثقافية واضحة.

وبينما تندرج المنهجيتان السابقتان في دراسة الاتجاهات اللغوية (الطريقة المباشرة، والطريقة غير المباشرة) تحت المنهج الكمي في البحث، فهناك طريقة أخرى لدراسة الاتجاهات تنطلق من المنهج الكيفي في البحث ويطلق عليها المعالجة المجتمعية (societal treatment). وتقوم هذه المنهجية على دراسة الاتجاهات اللغوية من خلال

الملاحظة والدراسات الإثنوغرافية لتعامل الأفراد مع اللغات المختلفة في مجتمع ما (Ammon, 2005; Garrett, 2010). ومن ضمن النقد الموجه لهذه الطريقة أنها أكثر انطباعية من الطرق الأخرى في دراسة الاتجاهات اللغوية (Thøgersen, 2010).

منهجية البحث وأسئلته وأدواته

تقوم الدراسة الحالية على المنهج الكمي، وتسعى للإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية المباشرة وغير المباشرة نحو اللغة العربية الفصحى والعامية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية (ما اتجاهاتهم المباشرة نحو الفصحى؟ ما اتجاهاتهم المباشرة نحو العامية؟ ما اتجاهاتهم غير المباشرة نحو الفصحى؟ ما اتجاهاتهم غير المباشرة نحو العامية؟).

ويمثل مجتمع البحث طلاب معهد اللغويات العربية في المستوى الرابع في العام الدراسي ١٤٣٩هـ/ ١٤٤٠هـ، ويبلغ عددهم (٣٠) طالبا. واختار الباحث المستوى الرابع لأنه المستوى الأخير في برنامج الإعداد اللغوي، ومن ثم فالكفاية اللغوية لدى العينة تصنف بأنها فوق المتوسطة وهذا مهم لإدراك الازدواجية اللغوية، والتفريق بين مستويات العربية، كما أن جميع الدارسين في ذلك المستوى أمضوا على الأقل سنة في المملكة العربية السعودية.

وللإجابة على أسئلة البحث، صمم الباحث أداتين رئيسيتين لجمع البيانات هما الاستبانة واختبار المظهر المتجانس. ولبناء الاستبانة، أفاد الباحث من عدد من الدراسات السابقة في الاتجاهات اللغوية (ومن أبرزها: أبومغنم، ٢٠١٥؛ Marley, 2004؛ Matsuda, 2000؛ Murad, 2007؛ Palmer, 2007 ؛ Park, 2006؛ Tulloch, 2004؛ Young, 2006). وبعد انتقاء البنود المناسبة من الدراسات السابقة وتكييفها وفق الدراسة الحالية، قام الباحث بتحكيم الاستبانة، وقياس الصدق والثبات. وكانت الاستبانة في صورتها النهائية تتألف من ٢٢ بندا (١٢ لقياس الاتجاهات نحو الفصحى، و١٢ لقياس الاتجاهات نحو العامية)، حرص الباحث فيها على أن تقيس جوانب الاتجاهات الثلاثة (المعرفي، العاطفي، النزوعي) (انظر نموذج الاستبانة في صورتها النهائية، الملحق:١)

أما الأداة الثانية فهي اختبار المظهر المتجانس، حيث قام الباحث بتسجيل صوتي لشابين سعوديين لنص قصير (١٠٠ كلمة تقريبا) يتناول العلاقة بين الصحة والغذاء،

حيث سجل لكل متحدث مرة بالعربية الفصحى، ثم سجل ثانية بالعربية العامية مع تغيير مايلزم في النص الفصيح، وأضحى مجموع التسجيلات (٤). وقام الباحث بتصميم نموذج تقييم السمات الشخصية للمتحدثين من خلال الإفادة من عدد من الدراسات السابقة (Bilaniuk, 2003; Chiba et al., 1995; Hassall et al., 2008; Lambert et al., 1960; McKenzie, 2008; Park, 2006;). ويتضمن نموذج التقييم النهائي بعد التحكيم، وقياس الصدق والثبات (١٢) سمة شخصية. (انظر نموذج تقييم اختبار المظهر المتجانس الملحق:٢).

نتائج البحث ومناقشتها

تستعرض الأسطر التالية نتائج البحث مع مناقشتها في الوقت ذاته، من خلال البدء بالاتجاهات المباشرة، ثم الاتجاهات غير المباشرة، ويعقب ذلك نقاش حيال علاقتهما ببعض.

الاتجاهات المباشرة:

لتحليل نتائج الاستبانة المستخدمة لقياس الاتجاهات المباشرة نحو الفصحى والعامية، عمد الباحث إلى حساب التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، مع الإشارة إلى أن كل بند قُيم من قبل المشاركين من خلال مقياس خماسي، أعطي الدرجات الآتية في التحليل (موافق بشدة:٥، موافق:٤، محايد:٣، غير موافق٢، غير موافق بشد:١). ويلخص الجدول الآتي نتائج بنود الاستبانة في الشق الأول الموجه لقياس الاتجاهات المباشرة نحو اللغة العربية الفصحى:

جدول (١) الاتجاهات المباشرة لمتعلمي العربية لغة ثانية نحو الفصحى

العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الفصحى مهمة لأنها لغة القرآن	٤,٩٥	٠,٢١	١
أفهم من المحاضر الذي يستخدم الفصحى أكثر من فهمي من المحاضر الذي يستخدم العامية	٤,٨٢	٠,٥٩	٢

العـبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
يجب أن يستخدم الناس في السعودية الفصحى للتواصل فيما بينهم	٣,٩٥	١,١٧	٣
أحب مشاهدة الأفلام التي تستخدم الفصحى	٣,٧٧	١,١٩	٤
القنوات التلفازية الجيدة تستخدم العربية الفصحى فقط	٣,٧٣	١,١٦	٥
إتقان الفصحى يجعلني أفهم العامية	٣,٦٤	١,١٤	٦
ينبغي أن يستخدم المحاضر الفصحى فقط في قاعة الدراسة	٣,٥٥	١,٦٣	٧
الفرق كبير جدا بين الفصحى والعامية السعودية	٣,٣٢	١,٠٤	٨
أشعر بالحرج حينما أستخدم الفصحى في الحديث مع أصدقائي السعوديين	٣,٢٧	١,٢٤	٩
يجب تعليم العربية الفصحى فقط للناطقين بغير العربية	٣,١٨	١,٧٤	١٠
يسخر عامة الناس مني حينما أتحدث الفصحى	٣,٠٠	١,٤٨	١١

يعرض الجدول (١) النتائج مرتبة بحسب قوة الموافقة على العبارات الواردة في الاستبانة. وكانت العبارة الأكثر موافقة هي «أهمية الفصحى لارتباطها بالقرآن»، حيث حظيت بموافقة شديدة من كل الطلاب، عدا طالب واحد اختار موافق، وذلك غير مستغرب فالطلاب مسلمون، ومكانة العربية عندهم مرتبطة بصلة وثيقة بالقرآن.

أما العبارة الأقل موافقة فهو «سخرية عامة الناس من عينة الدراسة حين الحديث بالفصحى»، ويلاحظ أنه على الرغم من أن المتوسط الحسابي محايد (٣,٠٠) فإن الانحراف المعياري مرتفع (١,٤٨) مما يعني تباين وجهات النظر حيال تلك العبارة. وتظهر النتائج التفصيلية موافقة ٥٠٪ على العبارة، وعدم موافقة ٢٢,٧٪ في حين البقية آثروا الحياد، مما يعني موافقة الأغلبية على تلك العبارة.

وتظهر النتائج أن اتجاهات المبحوثين تميل للإيجابية في جانبها المعرفي، والعاطفي حيث تبرز مكانة العربية الفصحى لدى المبحوثين من حيث ارتباطها بالدين، وتأكيدهم على أهمية استخدامها حتى في التواصل بين عامة الناس، وفي الوقت ذاته تظهر النتائج اعتقادهم بالفجوة بين الفصحى والعامية، ومن اللافت للنظر إيمانهم بأن هنالك رؤية سلبية تجاههم حينما يتحدثون الفصحى مع أصدقائهم السعوديين ومع عامة الناس.

أما في الجانب النزوعي فهنالك عدم اتساق في اتجاهات المبحوثين، حيث يرون أهمية الفصحى في السياق التعليمي، وأن مستوى الفهم لديهم مرتبط بحديث المحاضر بها، وأن إجادة الفصحى سبيل لفهم العامية، ويدعون إلى أن يلتزم المحاضرون في قاعة الدراسة بالحديث بالفصحى؛ وفي المقابل يرى كثير منهم (٤٠٪) أهمية تعليم شيء من العامية للناطقين بغير العربية. أما في السياق الإعلامي، فيفضل أغلبية المشاركين مشاهدة الأفلام التي تستخدم الفصحى، كما أن لديهم ميلا إلى أن استخدام الفصحى في الإعلام مرتبط بمستوى القناة الإعلامية، فالقنوات ذات الشأن لاتستخدم غير الفصحى.

ومن حيث العموم، يمكن القول إن اتجاهات المبحوثين تميل للإيجابية في جانبها المعرفي، والعاطفي، وهي غير متناغمة في جانبها النزوعي، وعدم الاتساق في الاتجاهات أمر طبيعي كما سنناقش لاحقا. ولعل مزيدا من التفسير يتضح بعد استعراض اتجاهات عينة الدراسة نحو العامية في الجدول الآتي:

جدول (٢) الاتجاهات المباشرة لمتعلمي العربية لغة ثانية نحو العامية

العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
العامية السعودية جزء من الثقافة الوطنية السعودية	٤,١٤	١,١٣	١
معرفتي للعامية السعودية تساعدني كثيرا في الحياة اليومية	٤,٠٠	١,٠٧	٢
لابد من استخدام العامية في بعض الأحيان	٣,٨٢	١,١٠	٣
استخدام العامية يساعدني على بناء صداقة مع السعوديين	٣,٧٧	١,١٩	٤
السعوديون يحبون أن تتحدث إليهم بالعامية في اللقاءات غير الرسمية	٣,٧٣	١,٠٣	٥
يجب منع استخدام العامية في التعليم	٣,٦٨	١,٥٥	٦
أحرص على تعلم بعض المفردات العامية	٣,٥٠	١,٤٤	٧
أتمنى أن ندرس في المعهد شيئا من العامية السعودية	٣,٢٧	١,٤٥	٨
لا أحب مشاهدة البرامج التلفازية التي تستخدم العامية	٣,٢٣	١,٧٧	٩
أنا أستمتع بقراءة العامية في وسائل التواصل الاجتماعي	٢,٧٣	١,٥٥	١٠

العبـــــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
استخدام المحاضر للعامية في الصف يفيد المتعلمين	١,٩٥	١,٢١	١١

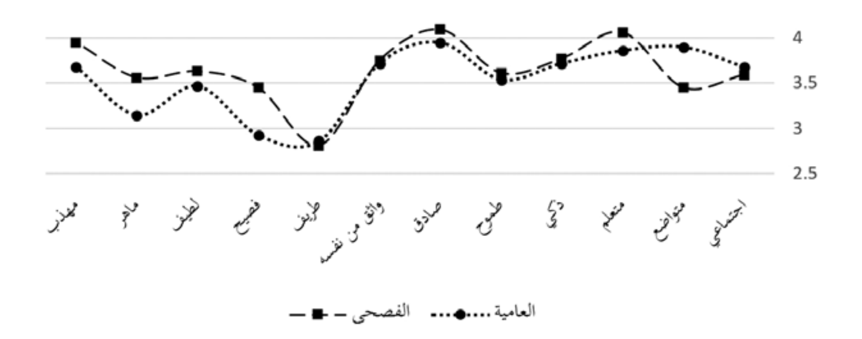
يظهر الجدول (٢) نتائج الاستبانة في الشق الخاص بالعامية مرتبة بحسب قوة الموافقة على العبارات. وكانت العبارة الأكثر موافقة هي «العامية السعودية جزء من الثقافة الوطنية السعودية»، حيث حظيت بموافقة أغلب الطلاب مما يشير إلى رؤيتهم للعامية بوصفها إحدى مكونات الثقافة المحلية. أما العبارة الأقل موافقة فهي «استخدام المحاضر للعامية في الصف يفيد المتعلمين» حيث يشير أغلب المشاركين إلى عدم موافقتهم لتلك العبارة.

وبصورة عامة، تظهر النتائج إيجابية اتجاهات الطلاب نحو العامية في الجانب المعرفي وفي سياق التواصل من حيث ربط العامية بالثقافة الوطنية المحلية، وأن معرفة العامية أمر مساعد لتدبير أمور الحياة اليومية، وأنها سبيل لبناء الصداقة والاندماج مع المجتمع المحلي. أما في الجانب العاطفي فيظهر أن هنالك اتجاهات سلبية نحو العامية في الجانب الإعلامي خصوصا متمثلة في النفور من البرامج التلفازية التي تستخدمها، والنظرة السلبية تجاه استخدامها في وسائل التواصل الاجتماعية، وذلك ربما يفسر في ضوء النظرة للعامية باعتبارها تنوع لغوي متدني المكانة. أما الجانب النزوعي وخصوصا في الجانب التعليمي فيظهر عدم اتساق اتجاهات المبحوثين، ولعل ذلك نابع من تأثير الجانب المعرفي والجانب العاطفي. إذ تبرز الإيجابية في الجانب النزوعي من حيث حاجة المشاركين إلى استخدام العامية في بعض المواقف، وحرصهم على تعلم بعض المفردات العامية، ورغبتهم في معرفة شيء من العامية في معهد اللغة؛ وفي المقابل تظهر السلبية في الجانب النزوعي من حيث اعتقادهم بوجوب منع استخدام العامية في التعليم، ورؤيتهم السلبية تجاه استخدامها في المحاضرات، بالإضافة إلى إقرارهم في بند سابق بأنه «يجب تعليم العربية الفصحى فقط للناطقين بغير العربية».

تظهر الدراسة المباشرة أت اتجاهات المبحوثين نحو الفصحى تميل للإيجابية في جانبها المعرفي، والعاطفي، وهي غير متناغمة في جانبها النزوعي، أما اتجاهاتهم نحو العامية فتتجه للإيجابية في جانبها المعرفي، والسلبية في جانبها العاطفي، وهي غير متسقة في جانبها النزوعي. إن عدم الاتساق بين الاتجاهات يمكن تفسيره في ضوء الازدواجية اللغوية يتعاطى معها متعلمو العربية لغة ثانية، إذ تظهر لهم أهمية الفصحى باعتبارها لغة التشريع، وارتباطها بمقامات التخاطب الرسمية فيميلون إلى الفصحى معرفيا وعاطفيا، وفي الوقت ذاته فإن حاجتهم للعامية التي يضطرون لاستخدامها في سياق التواصل في الحياة اليومية تجعل اتجاهاتهم المعرفية إيجابية نحوها، بينما اتجاهاتهم العاطفية تميل للسلبية باعتبار العامية أدنى منزلة من الفصحى. كما أن حاجتهم إلى استخدام الفصحى والعامية وفقا لسياقات معينة جعل اتجاهاتهم النزوعية حيالهما متباينة.

الاتجاهات غير المباشرة

سعيا لاستكشاف الاتجاهات بصورة غير مباشرة، استخدم الباحث أسلوب المظهر المتجانس، وقام الباحث بتحليل النتائج إحصائيا من خلال جمع بيانات استجابات المشاركين تجاه تقييم السمات الشخصية للمتحدثين بالمستوى الفصيح، والمتحدثين بالمستوى العامي، وحساب المتوسط المعياري للمقياس المستخدم والمقسم إلى ٥ درجات، حيث تعني الدرجة (١) الأدنى، بينما الدرجة (٥) هي الأعلى في تقييم السمات الشخصية. ويظهر الشكل التالي ملخص استجابات المشاركين نحو متحدثي الفصحى ومتحدثي العامية:



شكل (١) الاتجاهات غير المباشرة لمتعلمي العربية لغة ثانية نحو الفصحى والعامية

من حيث العموم يمكن القول بالرغم من تقارب السمات الشخصية لمتحدثي الفصحى والعامية إلا أنها تجاه الفصحى أعلى بقليل حيث بلغ المتوسط المعياري الإجمالي (٣,٦٤)، في حين بلغ للعامية (٣,٥٣). وتلك النتيجة العامة تظهر الإيجابية في الاتجاهات غير المباشرة تجاه الفصحى وتجاه العامية مع تفضيل للفصحى. وبعبه من الممكن أن تفسر تلك النتيجة في ضوء المستوى العامي المستخدم في الدراسة، حيث اعتمدت الدراسة على تحوير النص الفصيح إلى نص عامي يتسم بالعامية المعتادة لدى المثقفين والمتعلمين، والمستخدمة أحيانا في السياقات الأكاديمية، ولم يستهدف العامية الصرفة والتي تنتمي بوضوح إلى منطقة معينة.

ومن حيث السمات الشخصية التي تعكس التقييم غير المباشر لاتجاهات عينة البحث حيال التنوع اللغوي، فيظهر أن المستوى الفصيح لدى المبحوثين مرتبط ببعض السمات مثل: «مهذب، ماهر، لطيف، فصيح، صادق، طموح، متعلم» بصورة أكبر من المستوى العامي. بينما نجد أن متحدثي المستوى العامي أعلى في التقييم من متحدثي المستوى الفصيح في بعض السمات مثل: «متواضع، اجتماعي». وتلك النتائج يكمن أن تفسر في ضوء طبيعة المستوى الفصيح، واستخداماته في المجتمع في السياقات عالية المكانة، خلافا للمستوى العامي المرتبط بصورة أكبر بسياقات التواصل اليومي البسيط والعلاقات الاجتماعية.

خاتمة

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة البحث المباشرة تميل للإيجابية نحو الفصحى في جانبها المعرفي، والعاطفي، وتتجه نحو العامية إلى الإيجابية في جانبها المعرفي، والسلبية في جانبها العاطفي، وهي غير متناغمة في الجانب النزوعي لكلا المستويين. كما أن تلك النتائج ربما تتسق بصورة كبيرة مع الاتجاهات غير المباشرة والتي كانت متقاربة جدا حيال الفصحى والعامية مع تفضيل للفصحى خصوصا في السياقات ذات المكانة، وتفضيل للعامية في السياقات الاجتماعية.

كما بينت الدراسة الحالية أن الاتجاهات نحو الازدواجية اللغوية في سياق تعليم العربية لغة ثانية لايمكن اختزالها بالإيجابية أو السلبية المطلقة وإنما يكتنفها تداخل وتباين في الاتجاهات تجاه المستوى اللغوي ذاته، وتلك النتيجة انعكاس لواقع المستويات

اللغوية وتداخلها وارتباطها بمقامات مختلفة للتخاطب. كما تظهر الدراسة أهمية تنمية الثقافة اللغوية لدى متعلمي العربية لغة ثانية، إذ ليس الهدف هنا للدعوة لتعليم العامية في صفوف تعليم اللغة والموجهة لأغراض أكاديمية؛ بل تأكيد أن متعلمي اللغة بحاجة إلى اكتساب الثقافة اللغوية وتنمية الوعي اللغوي الذي يقودهم إدراك المستويات اللغوية والخطابات المرتبطة بها وذلك جزء من النجاح في اكتساب اللغة بوجه عام. وفي ظل شح الدراسات التي تناولت الازدواجية اللغوية في سياق تعليم العربية لغة ثانية تبدو الحاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات لاستقصاء انعكاسات هذه الظاهرة على تعليم العربية واكتسابها، ودافعية المتعلمين، وآليات التعامل الأفضل معها.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو مغنم، ج. ع. (٢٠١٥). أبعاد الازدواج اللغوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها: دراسة تحليلية إحصائية. دراسات - الجامعة الأردنية - العلوم الانسانية والاجتماعية، مج٤٢، ملحق ، ١٦٢٩ - ١٦٤١.

- الأفغاني، سعيد (١٤٠٧هـ). في أصول النحو، بيروت: المكتب الإسلامي.

- أنيس، إبراهيم (١٩٧٣). في اللهجات العربية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- بدوي، السعيد (١٩٧٣). مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقة اللغة بالحضارة. القاهرة: دار المعارف.

- خليل، حلمي (١٩٩٥م). العربية وعلم اللغة البنيوي: دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- الزغول، محمد (١٩٨٠). ازدواجية اللغة. مجلة مجمع اللغة العربية الأردني - الأردن، مج ٣، ع ٩-١٠، ص ١١٩ - ١٥٣.

- الشمري، عقيل (٢٠١٥). العربية في الوقت الحاضر: الحصيلة والآفاق. ضمن: انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم، تحرير: محمود المحمود. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

- العطية، أحمد (١٤٢٩هـ). منهج النحويين القدامى في الميزان، مجلة الدراسات اللغوية، م ١٠ ، ع ٣.

- العمايرة، حنان (٢٠٠٧م). الازدواجية والخطأ اللغوي. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٣٤، العدد ١، ص ٥٦ – ٦٦.

- عيسى، أحمد (١٩٣٩). المحكم في أصول الكلمات العامية. القاهرة: دار الآفاق العربية.

- فرستيغ، كيس (٢٠٠٣). اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها. ترجمة: محمد الشرقاوي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

- القفعان، ت.، و الفاعوري، ع. (٢٠١٢). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. دراسات – الجامعة الأردنية – العلوم الانسانية والاجتماعية، مج ٣٩أع ١، ١ – ١٦.

- النحاس، هشام (١٩٩٧). معجم فصاح العامية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

- هلال، عبدالغفار (١٩٩٣). اللهجات العربية نشأة وتطورا. القاهرة: مكتبة وهبة

المراجع الإنجليزية:

- Acosta, A. A. (2003). Mexico and globalization: A survey of students' attitudes toward English. Columbia University, New York.

- Ager, D. (2001). Motivation in language planning and language policy. Clevedon Hall: Multilingual Matters.

- Al-Mamari, H. (2011). Arabic diglossia and Arabic as a foreign language: The perception of students in World Learning Oman Center. (Unpublished master's thesis). SIT Graduate Institute, Brattleboro, Vermont, USA.

- Ammon, U. (2005). Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society/ Ein Internationales Handbuch Zur Wissenschaft Von Sprache Und Gesellschaft: Mouton de Gruyter.

- Appel, R., & Muysken, P. (1987). Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold.

- Appel, R., & Muysken, P. (1987). Language contact and bilingualism. London: Edward Arnold.

- Baker, C. (1992). Attitudes and language. Clevedon Hall: Multilingual Matters.

- Bassiouney, R. (2009). Arabic sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Chin, N. B., & Wigglesworth, G. (2007). Bilingualism: an advanced resource book. New York: Routledge.

- Chin, N. B., & Wigglesworth, G. (2007). Bilingualism: an advanced resource book. New York: Routledge.

- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

- Garrett, P. (2010). Attitudes to language. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hoare, R. (2001). An integrative approach to language attitudes and identity in Brittany. Journal of Sociolinguistics, 5(1), 73-84.

- Ihemere, K. U. (2006). An integrated approach to the study of language attitudes and change in Nigeria: The case of the Ikwerre of Port Harcourt City. In O. F. Arasanyin & M. A. Pemberton (Eds.), Selected Proceedings of the 36th Annual Conference on African Linguistics: Shifting the Center of Africanism in Language Politics and Economic Globalization (pp. 194-207). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Marley, D. (2004). Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy. Language Policy, 3, 25-46.

- Matsuda, A. (2000). Japanese attitude toward English: A case study of high school students. Purdue University, Indiana.

- Murad, M. (2007). Language attitudes of Iraqi native speakers of Arabic: a sociolinguistic investigation. University of Kansas, Lawrence.

- Oppenheim, A. N. (2001). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. London: Continuum.

- Palmer, J. (2007). Arabic diglossia: Teaching only the standard

variety is a disservice to students. The Arizona Working Papers in Second Language Acquisition and Teaching, 14, 111-122.

- Park, H. (2006). Language ideology, attitudes and policies: Global English in South Korea. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana, Champaign.

- Quiles, N. S. (2009). Attitudes of elementary students towards the learning and use of English: Implications for curriculum design/ implementation. University of Puerto Rico, Rio Piedras.

- Rajecki, D. W. (1982). Attitudes, themes and advances. Sunderland: Sinauer Associates.

- Sayadian, S., & Lashkarian, A. (2010). Investigating attitude and motivation of Iranian university learners toward English as a foreign language. Contemporary Issues in Education Research, 3(1), 137-148.

- Schwars, N. (2008). Attitudes measurement. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), Attitudes and attitude change. New York: Psychology press.

- Thøgersen, J. (2010). Coming to terms with English in Denmark: discursive constructions of a language contact situation. International Journal of Applied Linguistics, 20(3), 291-326.

- Tulloch, S. (2004). Inuktitut and Inuit youth: Language attitudes as a basis for language planning. Unpublished doctoral dissertation, Universite Laval, Quebec.

- Young, M. Y. C. (2006). Macao students' attitudes toward English: A post-1999 survey. World Englishes, 25(3/4), 479- 490.

الملحق (١)

استبانة لقياس اتجاهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو الازدواجية اللغوية

عزيزي الطالب:

تسعى هذه الاستبانة إلى معرفة اتجاهاتك نحو اللغة العربية الفصحى، واللغة العربية العامية. ونقصد هنا «بالفصحى» ذلك المستوى اللغوي المستخدم في الخطابات الرسمية، والمحاضرات الأكاديمية، وفي الكثير من البرامج الإعلامية مثل نشرات الأخبار والبرامج الثقافية والفكرية، أما «العامية» فنقصد بها العامية السعودية المستخدمة في البيئة الجامعية من قبل بعض الأساتذة أو الطلاب.

الجزء الأول: الاتجاهات نحو العربية الفصحى، والعربية العامية

في هذا الجزء سوف تجد بعض التعبيرات لمعرفة توجهاتك نحو استخدام اللغة العربية الفصحى، والعامية. سوف تجد بجانب كل فقرة أرقام من ١ إلى ٥. وهذه هي دلالات هذه الأرقام:

(١) موافق بشدة (٢) موافق (٣) محايد (٤) غير موافق (٥) غير موافق بشدة

من فضلك اختر الإجابة الأنسب من وجهة نظرك حول العبارات التالية:

	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	الفصحى مهمة لأنها لغة القرآن					
٢	الفرق كبير جدا بين الفصحى والعامية السعودية					
٣	يسخر عامة الناس مني حينما أتحدث الفصحى					
٤	أشعر بالحرج حينما أستخدم الفصحى في الحديث مع أصدقائي السعوديين					

	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٥	يجب أن يستخدم الناس في السعودية الفصحى للتواصل فيما بينهم					
٦	أفهم من المحاضر الذي يستخدم الفصحى أكثر من فهمي من المحاضر الذي يستخدم العامية					
٧	ينبغي أن يستخدم المحاضر الفصحى فقط في قاعة الدراسة					
٨	إجادة الفصحى تجعلني أفهم العامية					
٩	يجب تعليم العربية الفصحى فقط للناطقين بغير العربية					
١٠	القنوات التلفازية المحترمة تستخدم العربية الفصحى فقط					
١١	أحب مشاهدة الأفلام التي تستخدم الفصحى					
١٢	استخدام العامية يساعدني على بناء صداقة مع السعوديين					
١٣	السعوديون يحبون أن تتحدث إليهم بالعامية في اللقاءات غير الرسمية					

	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤	العامية السعودية جزء من الهوية الوطنية السعودية					
١٥	لابد من استخدام العامية في بعض الأحيان					
١٦	معرفتي للعامية السعودية تساعدني كثيرا في الحياة اليومية					
١٧	استخدام المحاضر للعامية في الصف يفيد المتعلمين					
١٨	يجب منع استخدام العامية في التعليم					
١٩	أحرص على تعلم بعض المفردات العامية					
٢٠	أتمنى أن ندرس في المعهد شيئا من العامية السعودية					
٢١	لاأحب مشاهدة البرامج التلفازية التي تستخدم العامية					
٢٢	أنا أستمتع بقراءة العامية في وسائل التواصل الاجتماعي					

شكرا لتعاونك في هذه الدراسة.

الملحق (٢)

نموذج تقييم لأسلوب المظهر المتجانس*

الجزء الأول: التقييم

سوف تستمع إلى ٤ أصوات مختلفة من متحدثين مختلفين. من فضلك بعد الاستماع إلى كل متحدث اختر التقييم المناسب للمتحدث بناءً على تقييمك العام للشخص كما في هذا المثال:

مثال: اجتماعي ❍●❍❍❍غير اجتماعي

المتحدث رقم: ١

١. متواضع ❍❍❍❍❍غير متواضع

٢. متعلم ❍❍❍❍❍غير متعلم

٣. اجتماعي ❍❍❍❍❍غير اجتماعي

٤. ذكي ❍❍❍❍❍غير ذكي

٥. طموح ❍❍❍❍❍غير طموح

٦. صادق ❍❍❍❍❍غير صادق

٧. واثق من نفسه ❍❍❍❍❍غير واثق من نفسه

٨. طريف ❍❍❍❍❍غير طريف

٩. لطيف ❍❍❍❍❍غير لطيف

١٠. فصيح ❍❍❍❍❍غير فصيح

١١. ماهر ❍❍❍❍❍غير ماهر

١٢. مهذب ❍❍❍❍❍غير مهذب

* استخدم الباحث (٤) نماذج مشابهة للنموذج الحالي، حيث قيّم المشاركون كل متحدث بنموذج مماثل لما في النموذج.

التناوب اللغوي بين الفصحى والعامية لدى المجتمع السعودي في تويتر وانعكاساته على تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. سعيد علي سعيد آل الأصلع

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الملك عبد العزيز

ملخص البحث

هذه الدراسة هي محاولة لدراسة لغة مواقع التواصل الاجتماعي في المجتمع السعودي، وخاصة موقع التواصل الاجتماعي تويتر، الذي يعتبر أحد أكثر مواقع التواصل الاجتماعي انتشارا واستخداما من قبل المجتمع السعودي. سعت هذه الدراسة إلى استكشاف المستويات اللغوية التي يستخدمها المجتمع السعودي في تويتر وهل هناك تناوب لغوي بينها، ثم ما هي انعكاسات توظيف هذه المستويات على تعليم العربية لغة ثانية أو أجنبية. وللإجابة عن هذا التساؤل اتبعت الدراسة منهجا كميا لتحليل ٧٣٥٠ تغريدة جُمعت من ٢١٠ حساب تويتري لسعوديين يتفاوتون في المستوى التعليمي والجنس. ووجدت الدراسة أن المستوى العالي الفصيح هو الأكثر استخداما وهو المستوى المسيطر وخاصة بين أصحاب الحسابات ممن مستواهم التعليمي إما عالٍ وإما جامعي، في حين أن أصحاب الحسابات ممن مستوى تعليمهم دون الجامعي فاستخدموا المستوى العامي المنخفض بشكل أكبر من الفصيح. كذلك وجدت الدراسة أن الرجال عند مقارنتهم بالنساء فإنهم أكثر محافظة لغوية واستخداما للفصحى من النساء بفارق يسير. وهذه النتائج تنعكس على تصميم المناهج والكتب التعليمية لمتعلمي العربية لغة

ثانية فعند تعليم العربية للناطقين بغيرها فإنه يجب التنبه إلى أن الفصحى هي المستوى الأكثر استخداما وهي المسيطرة خلافا لمن زعم أنها لغة مصطنعة.

المقدمة

مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي وسيطرتها على جزء كبير من أوقات المجتمعات في عصرنا الحاضر، باتت الحاجة ملحة إلى دراستها ودراسة آثارها الاجتماعية والنفسية واللغوية وغيرها من المجالات. ولذلك جاءت هذه الدراسة لتستكشف اللغة المستخدمة في موقع التواصل الاجتماعي تويتر من قبل المجتمع السعودي، حيث إن بعض المصادر أشارت إلى أن المجتمع السعودي أحد أكبر المجتمعات استخداما لتويتر، حيث أشار موقع ستاتيستا (Statista) المتخصص في الإحصائيات إلى أن عدد مستخدمي تويتر في المملكة العربية السعودية في (٢٠١٥) وصل إلى ٤.٥٧ مليون مستخدم. وعلى نحو مشابه ذكر موقع بسنس انسايدر (Business Insider) في (٢٠١٣) أن ٤١٪ من المجتمع السعودي يستخدمون تويتر، وهي تمثل أعلى نسبة مقارنة بالدول الأخرى. فهذا الانتشار الواسع لتويتر في المجتمع السعودي بالإضافة إلى كونه منصة مفتوحة ومتاحة للجميع يجعله جاذبا للباحثين والدارسين، لا سيما وأنه يجمع بين طرفي نقيض، فهو تواصل اجتماعي ولذلك فالغالب أن العامية هي المستوى اللغوي المسيطر، لكن لغته في الوقت نفسه مكتوبة وليست منطوقة حيث إنه في الغالب أن اللغة المكتوبة تكون بالفصحى. ولذلك جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى سبر أغواره لغويا، واستكشاف المستويات اللغوية التي يستخدمها المجتمع السعودي في تويتر، وبالتالي أيٌّ منها هو المسيطر والأكثر استخداما، هل هو المستوى العالي الفصيح؟ أم المستوى العامي المنخفض؟ أم مزيج منهما؟ وهل هناك تناوب لغوي بين الفصحى والعامية في تويتر؟ وما هي انعكاسات ذلك على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

دراسات سابقة

إن اللغة العربية كما ذكر فيرقسون (Ferguson) في مقاله الشهير (١٩٥٩) والذي عنونه بالدايقلوسيا (Diglossia) إحدى اللغات التي تتجسد فيها الازدواجية اللغوية حيث إن هناك مستويين لغويين: الأول عالٍ وهو المستوى الفصيح (High Variety)،

وهناك مستوى آخر منخفض (Low Variety) وهو المستوى العامي في العربية. وفيرقسون في تقسيمه هذا يجعل لكل مستوى وظائفه الخاصة به، ويعزل كل مستوى عن المستوى الآخر من حيث الوظيفة.

وفي المقال نفسه في توصيفه للغات التي تتصف بالازدواجية اللغوية، ذكر فيرقسون أن المستوى العالي أو الفصيح يتم اكتسابه بوصفه لغة ثانية من خلال التعليم الرسمي، وأن المتحدثين الأصليين للعربية يعتبرون هذا المستوى هو اللغة الحقيقية، وأن متعلم العربية كلغة ثانية أو أجنبية إذا كان لا يجيد المستوى العالي أو الفصيح فإنهم يعتبرونه لا يتحدث العربية، حتى وإن كان يتحدث العامية بطلاقة. ولذلك فأهل العربية يعتبرون الفصحى المستوى الراقي الذي يجب أن يتعلمه من يتعلم العربية كلغة ثانية أو أجنبية. في حين أن المستوى المنخفض أو العامي يتم اكتسابه كلغة أم، والمتحدثون الأصليون للعربية - كما يزعم فيرقسون - ينظرون إليه نظرة سلبية، فهي ليست كالمستوى العالي في المرتبة والنظرة إليها. فالفصحى أكثر جمالا ومنطقا وإقناعا ولديها المقدرة على التعبير عن الأفكار والآراء بشكل أكبر.

مقال فيرقسون فتح الباب لدراسة المستويات اللغوية في العربية وكان من أبرز الذين درسوا هذه المستويات بلانك (Blanc 1960)، وبدوي (Badawi 1973)، وميسيل (Meiseles 1980)، وغيرهم من الباحثين. ونتيجة لمناقشاتهم لمقال فيرقسون فقد عاد فيرقسون في مقال آخر له عام (١٩٩١) في محاولة لإعادة دراسة ظاهرة الازدواجية اللغوية، وذكر في مقالته تلك بعض أوجه النقص في مقالته الأصلية في عام (١٩٥٩)، ومنها أنه لم يتطرق إلى المسافة اللغوية "Linguistic Distance" بين المستويين العالي والمنخفض، وذكر أنه لو عاد به الزمن مرة أخرى لكتابة مقاله الأصلي عن الازدواجية اللغوية أو الدايقلوسيا فإنه كان سيقترح مستوى بينيًّا ومتوسطًا بين الفصحى والعامية، وهو ما سماه بالعربية الوسطى "Middle Arabic". هذا المستوى المتوسط من حيث مستوى المفردات فالغالب عليها أنها مفردات من المستوى الفصيح ولكنه يفتقر إلى علامات الإعراب، أما من ناحية المستوى التركيبي فهو يحتوي على تراكيب من المستوى العالي الفصيح ولكنها مقولبة في قالب المستوى المنخفض أو العامي من حيث المستوى الصرفي والتركيبي.

وهذا الاسترسال والمزج بين المستويات (Continuum of Varieties) استدركه من جاء بعد فيرقسون من الباحثين مثل بلانك (١٩٦٠)، وبدوي (١٩٧٣)، وميسيل (١٩٨٠)، ورايدنق (Ryding 1991)، وغيرهم من الباحثين الذين ذكروا أن هناك مستويات أخرى للعربية غير المستويين العالي الفصيح والمنخفض العامي اللذين ذكرهما فيرقسون في مقاله (١٩٥٩).

فعلى سبيل المثال بدوي (١٩٧٣) ذكر أن هناك خمسة مستويات للعربية المعاصرة في مصر وهي:

١- فصحى التراث.

٢- فصحى العصر.

٣- عامية المثقفين.

٤- عامية المتنورين.

٥- عامية الأميين.

في حين أن غيره من الباحثين مثل ميسيل (١٩٨٠)، ورايدنق (١٩٩١) نهجوا نهجا آخر فقسموا مستويات العربية إلى ثلاثة مستويات وهي:

١- الفصحى.

٢- العامية.

العربية المحكية الرسمية (Formal Spoken Arabic)، أو عربية المثقفين المحكية (Educated Spoken Arabic).

وهذا المستوى الأخير وهو العربية المحكية الرسمية هو المرادف لما سماه بدوي (١٩٧٣) بعامية المثقفين، وهو المستوى الذي يعتمده معهد(FSI Foreign Service Institute) في الولايات المتحدة الأمريكية لتدريس العربية للدبلوماسيين الأمريكيين، كما ذكرت ذلك رايدنق (١٩٩١). وخلال توصيفها لهذا المستوى اللغوي ذكرت رايدنق (١٩٩١، ص ٢١٦) أن هذا المستوى اللغوي يُعتبر مستوى لغويا راقيا تختفي فيه المظاهر اللهجية المحلية، ولكنه لا يرقى إلى درجة العربية الفصيحة، وهو وسيلة التواصل بين أبناء العالم العربي على اختلاف مناطقهم وأمصارهم ولهجاتهم المحلية الدارجة. ويرى محمود (١٩٨٦، ص ٢٤٥ - ٢٤٦) أن هذا المستوى اللغوي يتطابق

مع «عامية المثقفين» عند بدوي (١٩٧٣).

وهذا التطور للقضية من الازدواجية اللغوية مرورا بالاسترسال أو المزج بين المستويات (Continuum of Varieties)، ووصولا إلى التناوب اللغوي (Code-Switching)، جاء نتيجة لتأثر الباحثين بمقالة فيرقسون عن الازدواجية اللغوية الذين انتقلوا من الازدواجية اللغوية إلى التناوب اللغوي، حيث إن الازدواجية اللغوية تتطابق بشكل كبير مع ما سماه بلوم وقمبرز(Blom & Gumperz 1972) فيما بعد بالتناوب اللغوي السياقي أو المقامي (Situational Code-Switching). فعلى الرغم من أن الازدواجية اللغوية أو الدايقلوسيا تُعتبر نقطة تحول تاريخية فإنها يُمكن إدراجها تحت مظلة التناوب اللغوي كما يرى ميجدل(Mejdell 2006) – كما ذكرت ذلك بسيوني ٢٠٠٩، ص ٣١) بأن الازدواجية اللغوية يجب أن تُدرج تحت مظلة التناوب اللغوي، وأن يتسع مفهوم التناوب اللغوي ليشمل دراسة الاختلاف بين اللهجات والتبديل بين اللهجات من اللغة نفسها.

التناوب اللغوي

هناك ثلاثة مناهج لدراسة التناوب اللغوي وهي كما ذكرها أبل وماوسكن (Appel & Muysken 1987):

١- منهج اللسانيات النفسية

٢- المنهج النحوي التركيبي

٣- منهج اللسانيات الاجتماعية.

وهذه الدراسة تتبع المنهج اللساني الاجتماعي لدراسة التناوب اللغوي بين الفصحى والعامية لدى المجتمع السعودي في وسيلة التواصل الاجتماعي تويتر لاستكشاف ما هو المستوى اللغوي المسيطر والأكثر استخداما في موقع التواصل الاجتماعي تويتر، من خلال جمع وتحليل ٧٣٥٠ تغريدة من تغريدات المجتمع السعودي في تويتر مراعيا متغيرين اجتماعيين هما الجنس والمستوى التعليمي لـــ ٢٠١ حساب في تويتر، كما سيتضح لا حقا في قسم جمع البيانات.

اللغة العربية ومواقع التواصل الاجتماعي

مما لا شك فيه أن الإعلام يلعب دورا مهما في التأثير على اللغة إما إيجابا وإما سلبا. ومع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي في يومنا الحاضر بدأ اهتمام الباحثين يزيد بدراسة لغة مواقع التواصل الاجتماعي. وفي مجال اللغة العربية نجد بعض الدراسات التي ركزت على دراسة هذه الظاهرة، ومنها على سبيل المثال: دراسة التميمي وجورجيس (Tamimi & Gorgis 2007) والتي درسوا فيها ١٠٩٨ رسالة بريد الكتروني كتبها ٢٥٧ طالبا أردنيا في المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى محادثات الرسائل القصيرة أو الدردشات (Chat)، وخلصوا إلى ظهور مستوى لغوي أشبه ما يكون بلغة مولَّدة جديدة (Pidgin)، بالإضافة إلى ذلك وجدا أن المشاركين في الدراسة يستخدمون العربيزي (Arabizi) في التواصل فيما بينهم.

وفي دراسة كوسوف (Kosoff 2014) لعشرة حسابات في تويتر من المجتمع المصري، وجدت أن هناك تناسبا بين اللغة التي يستخدمها صاحب الحساب والجمهور المستهدف. فمثلا وجدت أن أصحاب تلك الحسابات يستخدمون الإنجليزية، والعربية الفصحى، والعامية المصرية، بالإضافة إلى استخدام العربيزي لكتابة الفصحى، والعربيزي للكتابة باللهجة المصرية. واستخدام كل مستوى من هذه المستويات يعكس الطبقة الاجتماعية للجمهور المستهدف، فعلى سبيل المثال وجدت كوسوف أن بعض الحسابات تغرد بالإنجليزية لأنها تستهدف طبقة اجتماعية معينة وهي الطبقة الثرية. في حين أن هناك حسابات أخرى تستهدف المجتمع المصري العامي فتستخدم العامية المصرية للتغريد.

اللغة العربية والمتغيرات الاجتماعية

من أكثر المتغيرات الاجتماعية التي يهتم بها الباحثون في مجال اللسانيات الاجتماعية هي الجنس (Gender)، والمستوى التعليمي (Education)، والسن (Age) وهذه الدراسة راعت هذين المتغيرين الاجتماعيين الجنس (Gender)، والمستوى التعليمي (Education)، لما لهما من تأثير مهم وبارز على اللغة واستخداماتها اليومية. وأما السن (Age)، فكان ضبطه صعبا في موقع التواصل الاجتماعي تويتر، ولذلك استبعدته هذه الدراسة. الجدير بالذكر أن الجنس والتعليم اهتم بهما الباحثون كثيرا في اللسانيات

الاجتماعية وخصوصا في مجال التنوع اللغوي أو اللهجي (Variations) متبعين في ذلك منهج لابوف Labov من أمثال شميدت (Schmidt 1974) عبد الجواد(-Abdel Jawad 1981،1987)، والترز (Walters 1989،1991،1996)، الجهني(Al-Jehani 1985)، أبو حيدر (Abu-Haidar 1989)، الأهدل (Al-Ahdal 1989)، الوِر (-Al Wer 1991)، حايري (Haeri 1991،2000)، وغيرهم.

ففي دراساته عن التنوع اللغوي وتأثرها بالمتغيرات الاجتماعية في أمريكا نجد أن لابوف (١٩٧٢) وجد أن النساء أكثر تمسكا واستخداما للمستوى العالي الفصيح أو المستوى الراقي (Prestigious Variety) مقارنة بالرجال. ولكن الحال في الشرق الأوسط يختلف عنه في المجتمع الأمريكي فنتائج لابوف تتعارض مع دراسات شميدت (١٩٧٤)، عبد الجواد (١٩٨١، ١٩٨٧)، وإبراهيم (١٩٨٦)، وبدوي (١٩٧٣)، وحايري (١٩٩٦) الذين وجدوا أن الرجال في الشرق الأوسط أكثر استخداما ومحافظة على المستوى العالي الفصيح من النساء، في حين أن النساء أكثر استخداما ومحافظة على المستوى الراقي أو المرموق. فهناك ثلاثة مستويات لغوية في الشرق الأوسط، وهي: المستوى الأول- هو الفصحى، المستوى الثاني- هو العامية المحلية، المستوى الثالث- هو مستوى متوسط بين المستويين ويكون هو المستوى الراقي أو المرموق ويكون عادة هو لهجة سكان المدن الكبيرة كاللهجة القاهرية لأهل مصر، واللهجة الدمشقية لأهل سوريا، وهكذا (عبد الجواد، ١٩٨١). ولذلك فالنساء أكثر استخداما ومحافظة على اللهجة المرموقة أو المستوى المرموق من الرجال، والعربية ليست كالإنجليزية في هذه المستويات. فالمستوى المرموق في الإنجليزية هو مرادف للمستوى العالي الفصيح، حيث إن هناك مستويين لغويين في المجتمعات الإنجليزية، وهي المستوى العالي الفصيح والمستوى المنخفض العامي. أما في العربية فالمستوى المرموق هو مرادف للمستوى المتوسط الذي بين العامية المحلية والفصحى، وهو الذي سماه بدوي (١٩٧٣) بعامية المثقفين، وسماه غيره من الباحثين من أمثال ميسيل (١٩٨٠)، ورايدنق (١٩٩١) وغيرهم بالعربية المحكية الرسمية (Formal Spoken Arabic)، أو (Educated Spoken Arabic).

وباعتبار التعليم متغيرا اجتماعيا، نجد أن هناك وجهتي نظر متباينتين، فهذا والترز (١٩٩٦) في دراسته للمجتمع التونسي يرى أن التعليم مكَّن العرب في العصر الحديث من الاطلاع على تراثهم وعلومهم ومعارفهم الكلاسيكية التي كُتِبت بالعربية الفصحى أو العربية الكلاسيكية. كما أن التعليم أيضا في تونس ساهم في نشأة اللهجة المتوسطة التونسية التي تختفي فيها المظاهر اللهجية المحلية، ولكنها في الوقت نفسه لا تصل إلى مستوى الفصيح.

في المقابل نجد الوِر (٢٠٠٩) تذكر بأن التعليم سبب رئيس في التغير اللغوي في الاتجاه المعاكس للفصحى بسبب الاحتكاك الاجتماعي، حيث إن الطالب في المرحلة الجامعية يترك بلدته ليذهب إلى بلدة أخرى لمواصلة دراسته الجامعية وهناك يحتك بثقافات أخرى ولهجات أخرى بل وربما لغات أخرى مما سيؤدي حتما إلى تغير لغوي.

ولذلك جاءت هذه الدراسة لتساهم في اختبار المتغيرات الاجتماعية ودورها في التنوع اللغوي والتناوب اللغوي في المجتمع السعودي الذي لم تتم دراسته بشكل وافٍ، وكذلك تبحث في محتوى جديد وهو لغة مواقع التواصل الاجتماعي وتركيزها هنا منصب على لغة موقع تويتر.

المنهج وجمع البيانات

كما ذُكر آنفا فإن هذه الدراسة تهدف إلى استكشاف المستوى اللغوي المسيطر والمهيمن (Dominant Variety) والأكثر استخداما في موقع تويتر من قبل المجتمع السعودي. هل المستوى الفصيح هو الأكثر استخداما وسيطرة على لغة المجتمع السعودي في تويتر؟ أم هي العاميات المناطقية المحلية؟ أم هي مستوى بين المستويين تختفي فيها الظواهر اللهجية المحلية من كسكسة وكشكشة وطمطمانية وغيرها، ولكنها في الوقت نفسه لا تصل إلى المستوى الفصيح وتلتزم بقواعد النحو والصرف والإعراب؟ هذا السؤال هو ما تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه. والبحث عن جواب لهذا السؤال يساعد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والمهتمين بتأليف الكتب وتطوير المناهج في حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها على الاعتماد على دراسة علمية تبدد الشكوك والجدال القائم بينهم في ماهية المستوى اللغوي الذي يجب تعليمه. حيث إن هناك من يزعم – مثل البطل (١٩٩٥) – أن العربية الفصحى هي لغة مصطنعة (Artificial Variety) ويجب تعليم متعلمي العربية المستوى العامي، أو اللهجات بدلا من الفصحى. ونتيجة لهذا

الخلاف جاءت هذه الدراسة لتسهم في إخضاع هذا النقاش إلى دراسة علمية يتم فيها جمع بيانات عفوية من المجتمع السعودي في أحد أكثر مواقع التواصل الاجتماعي شهرة وانتشارا في المملكة العربية السعودية وهو تويتر.

وللإجابة عن هذا السؤال تم جمع ٧٣٥٠ تغريدة من تويتر من ٢١٠ حساب لسعوديين في تويتر، حيث تم تنويع الحسابات المختارة للدراسة باعتبار الجنس والمستوى التعليمي، ثم تم تقسيم الحسابات إلى ست مجموعات بحسب الجنس والمستوى التعليمي، كما يبين ذلك الجدول ١ .

جدول (١) يوضح عدد الحسابات المختارة لهذه الدراسة وتقسيمهم إلى مجموعات وفق الجنس والمستوى التعليمي

رجال	رجال	رجال	نساء	نساء	نساء
تعليمهم عالٍ	تعليمهم جامعي	تعليمهم دون الجامعي	تعليمهن عالٍ	تعليمهن جامعي	تعليمهن دون الجامعي
٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥	٣٥

فالجدول ١ يبين كيف تم تقسيم حسابات تويتر المستهدفة للدراسة حيث إن (التعليم العالي) في هذه الدراسة يستهدف من حصلوا على درجة الماجستير أو الدكتوراه بغض النظر عن التخصص، والمقصود بالفئة الثانية وهم الذين (تعليمهم جامعي) فهم من تخرجوا من الجامعة وحصلوا على درجة البكالوريوس، وأما الفئة الأخيرة وهم من (تعليمهم دون الجامعي) فهي تشمل من لم يحصلوا على أي درجة جامعية.

الجدير بالذكر بأن الحسابات التي تم جمع البيانات منها خضعت لعدة شروط يجب توفرها حتى تُضم إلى مصدر البيانات، وهي:

١ . يجب أن يكون الحساب نشيطا من حيث التغريد والردود والتعليقات.

٢ . يجب أن يحتوي الحساب على الاسم الحقيقي لصاحب الحساب، فتم استبعاد الحسابات التي تستخدم أسماء وهمية، أو ألقاب، أو كنى ... إلخ.

٣. يجب أن تشمل النبذة التعريفية بصاحب الحساب معلومات تفصيلية عن صاحب الحساب مثل المهنة أو المستوى التعليمي، وغيرها من المعلومات التي تعطينا تفاصيل أكثر عن صاحب الحساب.

٤. حسابات المشاهير من رجال دين، ورياضيين، وإعلاميين، وغيرهم تم استبعادها والاكتفاء بالحسابات التي تهتم بالشأن السعودي وتناقش قضاياه.

وبعد تطبيق هذه الشروط والبحث عن حسابات سعوديين وسعوديات في تويتر حيث تم جمع ٢١٠ حساب متنوعة في التعليم والجنس وكذلك الاهتمامات، كما رأينا في الجدول ١. وبعد ذلك تم استخراج آخر ٣٥ تغريدة لهذه الحسابات في الفترة بين شهر ديسمبر ٢٠١٦ ويوليو ٢٠١٧ باستخدام موقع «All my Tweets». ومن خلال ذلك تم الحصول على ٧٣٥٠ تغريدة بعد أن تم تنقيحها بحيث تمَّ استبعاد التغريدات التي هي عبارة عن آيات من القرآن، أو الحديث الشريف، أو أبيات من الشعر، أو اقتباس، أو عبارة عن رابط لموقع آخر ... إلخ. الجدير بالذكر أن التغريدات المستخرجة للدراسة متنوعة في المواضيع ما بين اجتماعية، ورياضية، وسياسية، واقتصادية، ودينية، واجتماعية. وبعد ذلك تم تقسيم التغريدات إلى أربعة أقسام:

١- تغريدات كُتبت بالفصحى

٢- تغريدات كُتبت بالعامية

٣- تغريدات تحوي تناوبا لغويا من الفصحى إلى العامية

٤- تغريدات تحوي تناوبا لغويا من العامية إلى الفصحى.

وقد تم اتباع المنهج الكمي لمعرفة ما هو المستوى اللغوي الأكثر استخداما في موقع التواصل الاجتماعي تويتر باعتبار الجنس والتعليم متغيرين اجتماعيين. فهذه الدراسة اتبعت منهجا كميًّا من خلال تحليل ٧٣٥٠ تغريدة تم استخراجها من ٢١٠ حساب لسعوديين وسعوديات في تويتر مراعية متغيرين اجتماعيين هما الجنس والمستوى التعليمي.

وقد تم مراعاة الجوانب النحوية التركيبية والصرفية والمستوى المعجمي للحكم على التغريدة إذا كانت كُتبت بالمستوى العالي الفصيح أم المستوى العامي أم أن بينهما تناوبا لغويا. كما تبين التغريدات التالية، تغريدة ١ – تغريدة ٤:

تغريدة كُتبت بالمستوى العالي الفصيح ١

إذا كنت تشتكي تفلت الأعصاب والملل من قضاء بعض الوقت مع طفل أو طفلين تذكر من يقضي نصف نهاره مع مئات الطلاب معلما ومربيا
#اليوم_العالمي_للمعلم

74 24

تغريدة كُتبت بالمستوى العامي ٢

#كذبه_من_كذب_العيال
يا كثر اللي يقول لامه: تكفين اشتروا لي سيارة والله لاوديك وين ما تبين!
يوم شروها سحب عليهم اللئيم، وقال دقوا على كريم!

Translate from Arabic

تغريدة تحتوي على تناوب لغوي من فصيح إلى عامي ٣

كلام من ذهب للكويتية صفاء الهاشم،
حول الاستعانة بالمستشارين الاجانب:
"حنا أهل مكة وحنا ادرى بشعابها" ..

Translate from Arabic

تغريدة تحتوي على تناوب لغوي من عامي إلى فصيح ٤

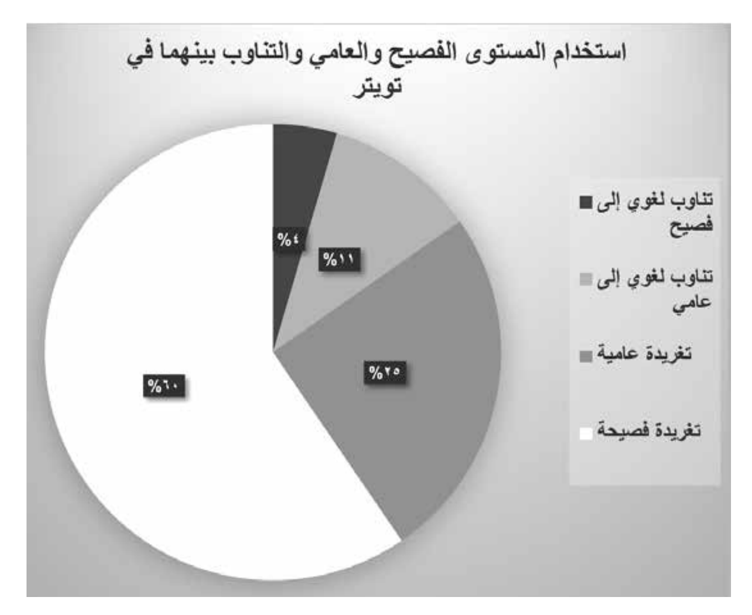
إذا طاح الجمل كثرت سكاكينه،يقصد به جمل نحر على السنة ليحل أكل لحمه! لايجوز تطبيقه على مسئول نحر الأمانة والصلاح! فمن العدل أن تكثر سكاكينه!

Translate from Arabic

النتائج

بعد تحليل التغريدات المستخرجة من تويتر ومجموعها ٧٣٥٠ تغريدة، أظهرت النتائج أن ٤٣٧٦ تغريدة كُتِبتْ بالمستوى العالي أو الفصيح، وهو ما يعادل (٦٠٪) من مجموع التغريدات المستخرجة. في المقابل تم توظيف المستوى العامي في ١٨٥١ تغريدة،

وهو ما يعادل (٢٥٪) من مجموع التغريدات. ورغم إن المجتمع السعودي في تويتر كما بدا جليا من الأرقام يستخدم المستوى الفصيح بشكل كبير إلا أنه أيضا يوظف التناوب اللغوي بين المستوى الفصيح والعامي لأداء وظائف اجتماعية براغماتية[1] حيث إن ٣٣٣ تغريدة احتوت على تناوب لغوي من المستوى العامي إلى الفصيح، وهو ما يعادل (٥٪) من مجموع التغريدات، بينما ٧٩٠ تغريدة احتوت على تناوب لغوي من المستوى الفصيح إلى العامي، وهو ما يعادل (١١٪) من مجموع التغريدات. ولذلك فإن مجموع التغريدات التي احتوت على تناوب لغوي من المستوى الفصيح إلى العامي أو العكس هو ١١٢٣ تغريدة، وهو ما يعادل (١٥٪) تقريبا من مجموع التغريدات. كما يبين الرسم البياني ١.



رسم بياني (١) يوضح استخدام كل مستوى لغوي في تويتر والتناوب اللغوي بينهما

وباعتبار الجنس متغيرا اجتماعيا في هذه الدراسة، فمن خلال تحليل ٣٦٧٥ تغريدة كتبها رجال بغض النظر عن مستواهم التعليمي، أظهرت النتائج أن الرجال استخدموا المستوى الفصيح في ٦٣٪ من تغريداتهم، بينما تم استخدام المستوى العامي في ٢١٪ من تغريداتهم. أما من ناحية التناوب اللغوي فقد كان أيضا حاضرا في تغريداتهم، حيث

١- انظر (Al Alaslaa, 2018).

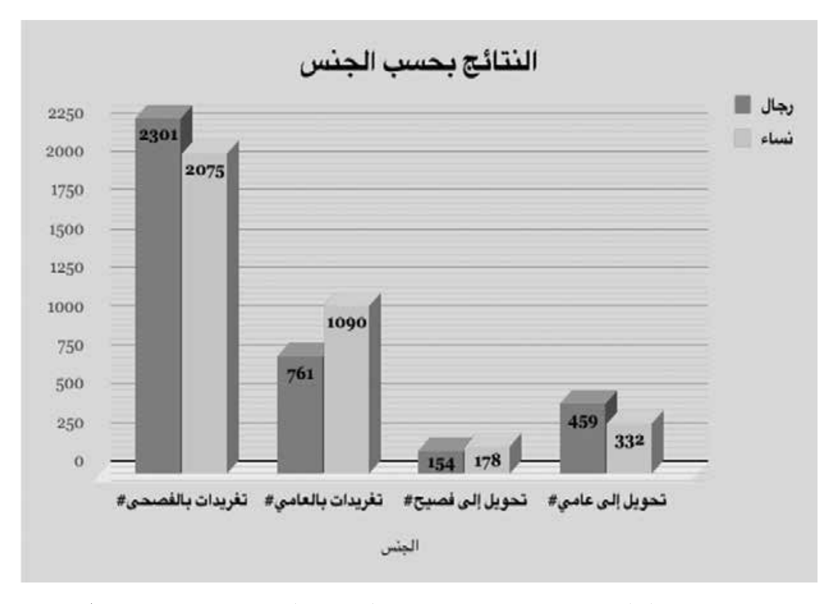
A Sociolinguistic Study of Code Choice among Saudis on Twitter.

إن ٤٪ من تغريداتهم احتوت على تحويل من العامي إلى الفصيح، وفي المقابل ١٢٪ من تغريداتهم حوت تناوبا لغويا من الفصيح إلى العامي.

وفي المقابل -من خلال تحليل ٣٦٧٥ تغريدة كتبها نساء- أظهرت النتائج أن النساء وظَّفنَ المستوى الفصيح في ٥٦٪ من تغريداتهم، بينما المستوى العامي تم توظيفه في ٣٠٪ من تغريداتهم. وأظهرت النتائج كذلك أن النساء وظَّفنَ التناوب اللغوي من المستوى العامي إلى المستوى الفصيح في ٥٪ من تغريداتهن، في حين أن التحويل أو التبديل إلى المستوى العامي وقع في ٩٪ من مجموع تغريداتهن، كما يبين الجدول ٢ والرسم البياني ٢.

جدول (٢) يبين استخدام كل مستوى لغوي والتناوب بينهما حسب الجنس

المجموع	#تحويل إلى عامي	#تحويل إلى فصيح	#تغريدات بالعامي	#تغريدات بالفصحى	الجنس
٣٦٧٥	٤٥٩ (١٢٪)	١٥٤ (٤٪)	٧٦١ (٢١٪)	٢٣٠١ (٦٣٪)	رجال
٣٦٧٥	٣٣٢ (٩٪)	١٧٨ (٥٪)	١٠٩٠ (٣٠٪)	٢٠٧٥ (٥٦٪)	نساء



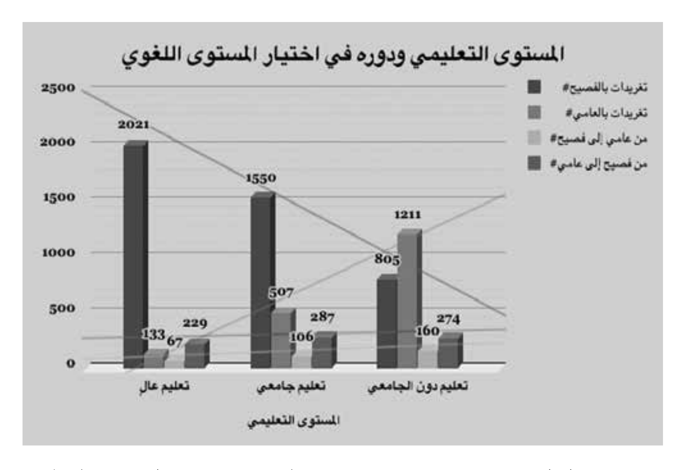
رسم بياني (٢) يبين استخدام كل مستوى لغوي والتناوب بينهما حسب الجنس

وباعتبار المستوى التعليمي متغيرا اجتماعيا، أظهرت الدراسة أن أصحاب الحسابات ممن تعليمهم عال قد استخدموا المستوى العالي الفصيح في ٨٢٪ من تغريداتهم، وفي المقابل استخدموا المستوى العامي في ٥٪ فقط من تغريداتهم. أما من ناحية التناوب اللغوي عند من هم من أصحاب التعليم العالي، فقد أظهرت الدراسة أن ٣٪ من تغريداتهم احتوت على تبديل من عامي إلى فصيح، بينما ٩٪ من تغريداتهم احتوت على تحويل من فصيح إلى عامي. بينما من هم من أصحاب التعليم الجامعي فقد وجدت الدراسة أنهم استخدموا المستوى العالي الفصيح في ٦٣٪ من تغريداتهم، في حين أنهم استخدموا المستوى العامي في ٢١٪ من تغريداتهم. وأما تغريداتهم التي احتوت على تناوب بين الفصيح والعامي، فقد وجدت الدراسة أن ٤٪ من تغريداتهم احتوت على تبديل من عامي إلى فصيح، بينما ١٢٪ من تغريداتهم احتوت على تبديل من فصيح إلى عامي.

أما المجموعة الثالثة وهم من تعليمهم دون الجامعي فقد وجدت الدراسة أنهم استخدموا المستوى الفصيح في ٣٣٪ من تغريداتهم، بينما ٤٩٪ من تغريداتهم فقد كُتبت بالمستوى العامي. في المقابل، أظهرت الدراسة أنهم وظفوا التناوب اللغوي من المستوى العامي إلى المستوى الفصيح في ٧٪ من تغريداتهم، ووظفوا التناوب اللغوي من المستوى الفصيح إلى المستوى العامي في ١١٪ من تغريداتهم. كما يبين الجدول ٣، والرسم البياني ٣.

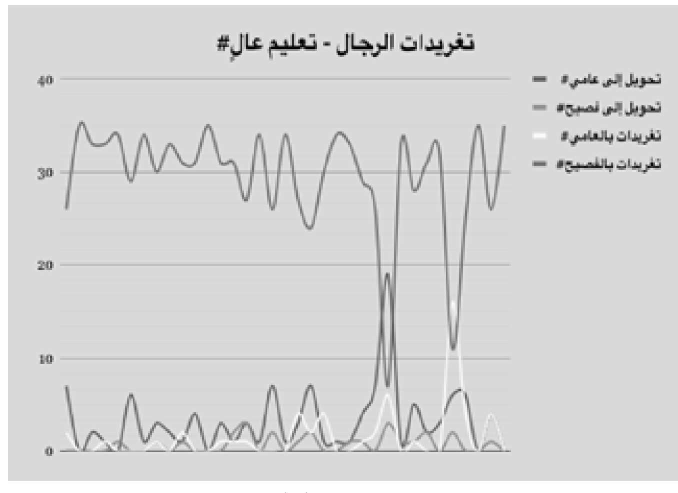
جدول (٣) يبين استخدام كل مستوى لغوي حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	#تغريدات بالفصيح	تغريدات# بالعامي	من فصيح# إلى عامي	من عامي# إلى فصيح	المجموع
تعليم عالٍ	٢٠٢١ (٨٢٪)	١٣٣ (٥٪)	٢٢٩ (٩٪)	٦٧ (٣٪)	٢٤٥٠
تعليم جامعي	١٥٥٠ (٦٣٪)	٥٠٧ (٢١٪)	٢٨٧ (١٢٪)	١٠٦ (٤٪)	٢٤٥٠
تعليم دون الجامعي	٨٠٥ (٣٣٪)	١٢١١ (٤٩٪)	٢٧٤ (١١٪)	١٦٠ (٧٪)	٢٤٥٠



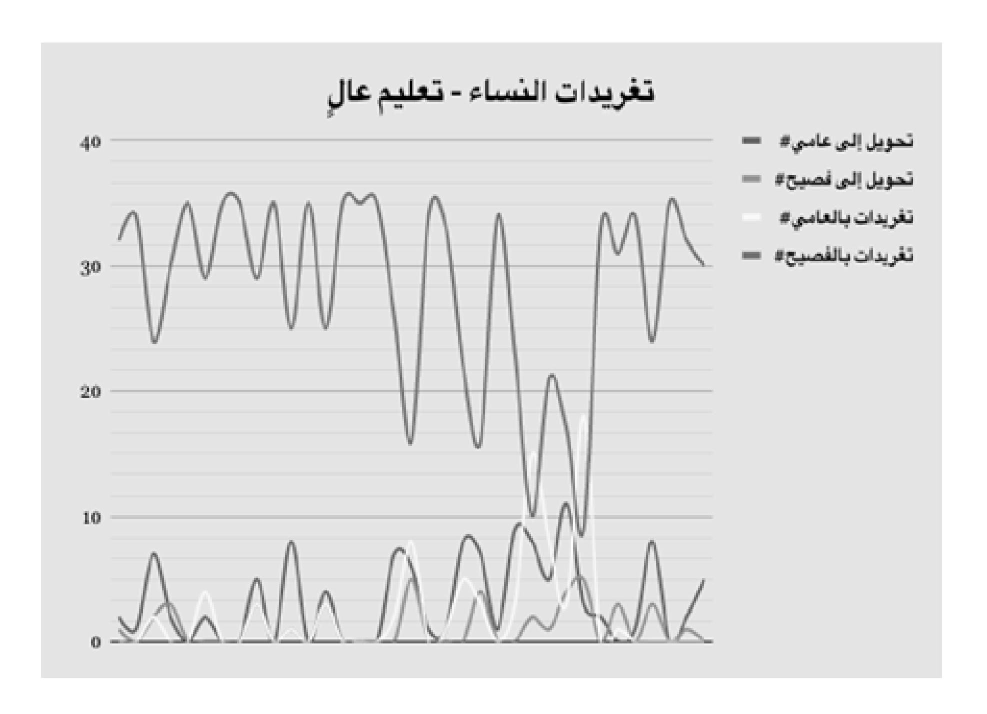
رسم بياني (٣) يبين استخدام كل مستوى لغوي حسب المستوى التعليمي

أما حينما تم الجمع بين الجنس والمستوى التعليمي باعتبارهما متغيرين اجتماعيين فقد أظهرت الدراسة بعد تحليل ١٢٢٥ تغريدة أن الرجال من ذوي التعليم العالي استخدموا المستوى العالي الفصيح في ٨٤٪ من تغريداتهم بينما ٤٪ فقط من تغريداتهم تمَّ فيها استخدام المستوى العامي. أيضا أظهرت الدراسة أنهم قد وظفوا التناوب اللغوي إلى المستوى الفصيح في ٢.١٪ من تغريداتهم، بينما ٩٪ من تغريداتهم احتوت على تناوب لغوي من المستوى الفصيح إلى العامي، كما يبين الرسم البياني ٤.



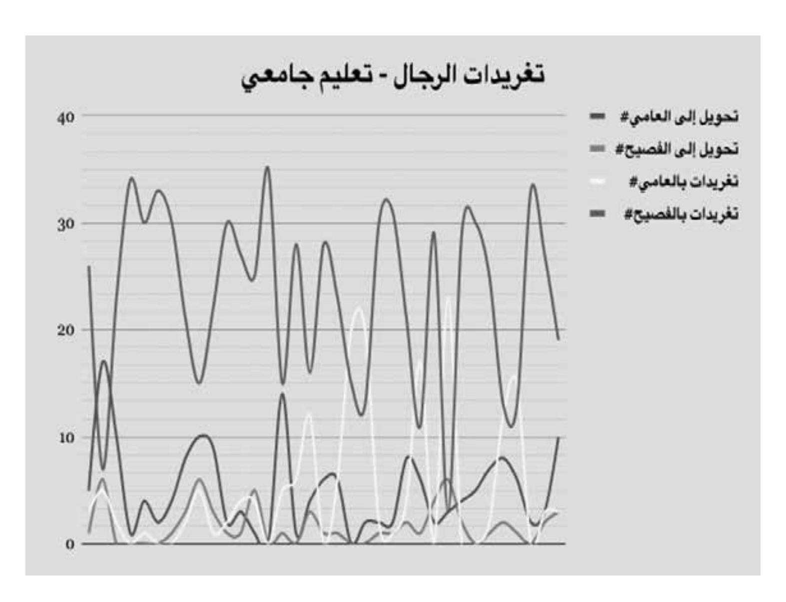
رسم بياني (٤)

وفي المقابل أظهرت الدراسة أن النساء من ذوي التعليم العالي استخدمن المستوي الفصيح في ٨٠٪ من تغريداتهن، في حين المستوى العامي تمَّ استخدامه في ٦٪ من تغريداتهن. أما من ناحية التناوب اللغوي فقد وظَّفنه في ٩.٥٪ من تغريداتهن للتبديل من العامي إلى الفصيح، في حين أن ٣.٤٪ من تغريداتهن احتوت على تناوب لغوي من المستوى الفصيح إلى المستوى العامي، كما يبين الرسم البياني ٥.



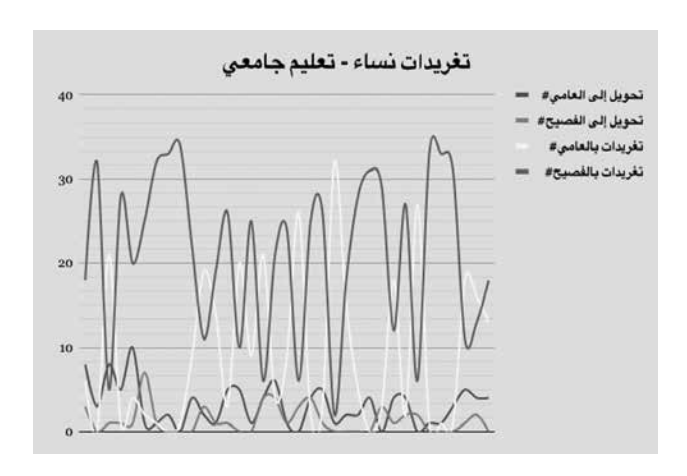
رسم بياني (٥)

أما المجموعة الثالثة وهي تشمل الرجال من أصحاب التعليم الجامعي، فقد أظهرت الدراسة أنهم استخدموا المستوى الفصيح في ٦٦٪ من تغريداتهم، في حين أن ١٤٪ من تغريداتهم كُتبت بالعامي. أيضا أظهرت الدراسة أنهم قد وظفوا التناوب اللغوي من المستوى العامي إلى المستوى الفصيح ٤.٨٪ من تغريداتهم، وفي المقابل ١٤.٥٪ من تغريداتهم احتوت على تناوب لغوي من المستوى الفصيح إلى العامي، كما يبين الرسم البياني ٦.



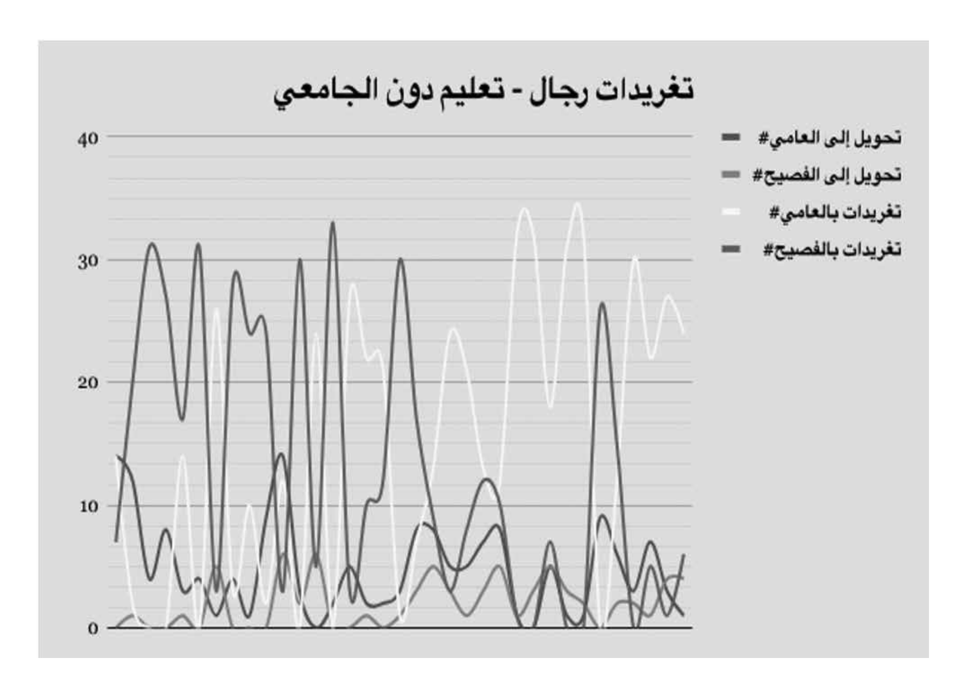
رسم بياني (٦)

أما المجموعة الرابعة وهي تشمل النساء من ذوات التعليم الجامعي، فقد وجدت الدراسة أنهن استخدمن المستوى الفصيح في ٦٠٪ من تغريداتهن، في حين استخدمن المستوى العامي في ٢٦٪ من تغريداتهن. وأظهرت الدراسة بأنهن قد وظَّفن التناوب اللغوي من المستوى العامي إلى الفصيح في ٤٪ من تغريداتهن، أما ٩٪ من تغريداتهن فقد تمَّ فيها التبديل من المستوى الفصيح إلى العامي، كما يبين الرسم البياني ٧.



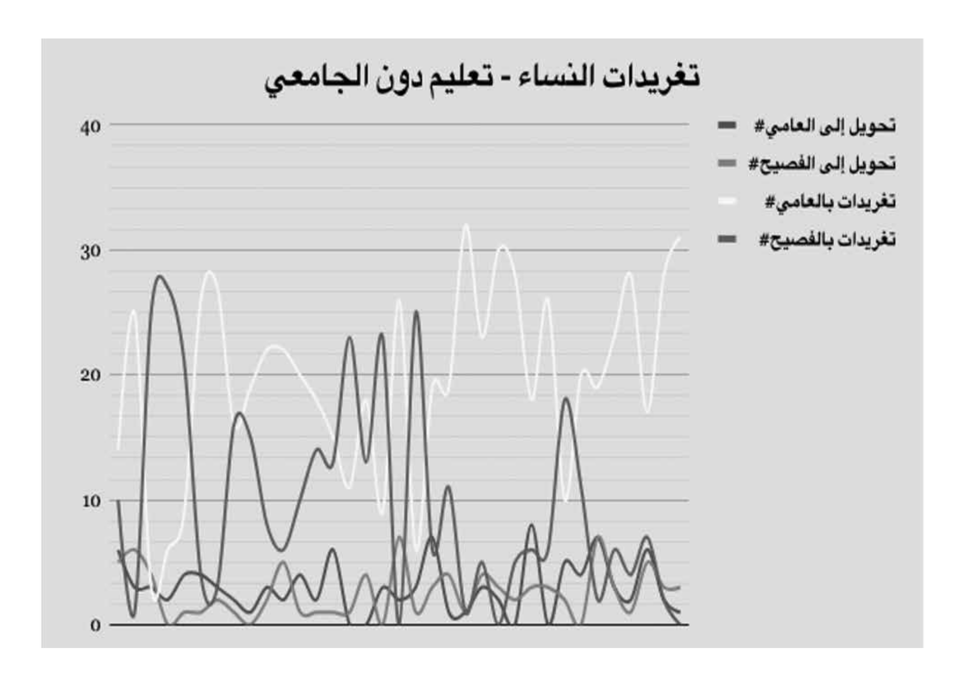
رسم بياني (٧)

المجموعة الخامسة وهي تشمل الرجال الذين تعليمهم دون الجامعي، فقد وجدت الدراسة أنهم استخدموا الفصحى في ٣٧٪ من تغريداتهم، في حين المستوى العامي تمَّ استخدامه في ٤٣٪ من تغريداتهم. أظهرت الدراسة أيضا أن ٦٪ من تغريداتهم احتوت على تناوب لغوي من المستوى العامي إلى الفصيح، بينما ١٤٪ من تغريداتهم احتوت على التناوب اللغوي من المستوى الفصيح إلى العامي، كما يبين الرسم البياني ٨.



رسم بياني (٨)

المجموعة السادسة وهي تشمل النساء اللائي تعليمهن دون الجامعي، فقد وجدت الدراسة أنهن استخدمن المستوى الفصيح في ٢٨٪ من تغريداتهن، في حين أن المستوى العامي تمَّ استخدامه في ٥٥٪ من تغريداتهن. وجدت الدراسة أيضا أنهن وظَّفن التناوب اللغوي من المستوى العامي إلى الفصيح في ٧٪ من التغريدات، في حين ٩٪ من التغريدات تمَّ فيها التحويل من المستوى الفصيح إلى العامي، كما يبين الرسم البياني ٩.



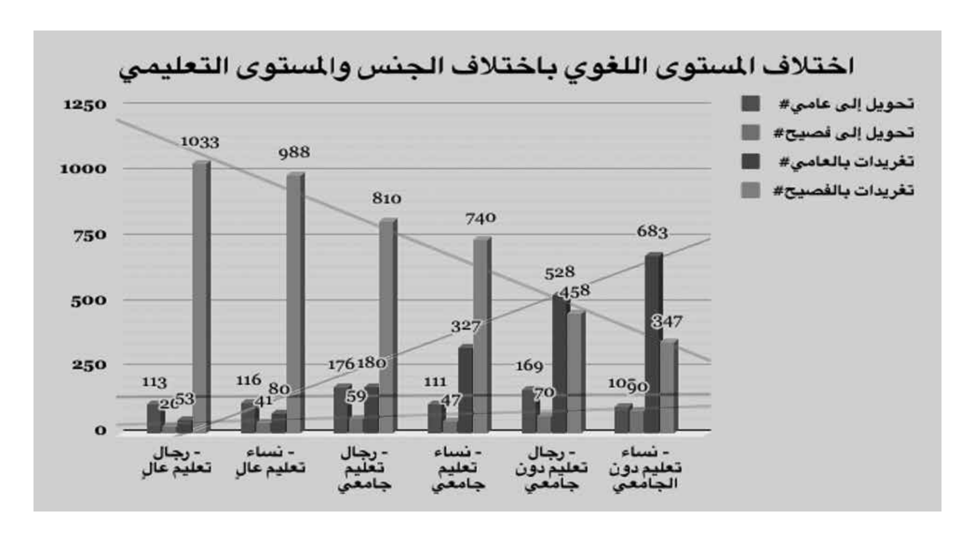
رسم بياني (٩)

أخيرا، باعتبار الجنس والمستوى التعليمي معا، الجدول ٤ والرسم البياني ١٠ يوضحان استخدام المستوى الفصيح والعامي والتناوب بينهما حسب الجنس والمستوى التعليمي.

جدول (٤) يبين المستوى اللغوي لكل مجموعة باعتبار الجنس والمستوى التعليمي معا

#تحويل إلى عامي	#تحويل إلى فصيح	#تغريدات بالعامي	#تغريدات بالفصيح	المجموعة
١١٣) (٩,٢٢٪	٢٦) (١,٢٪	٥٣) (٤,٣٣٪	١٠٣٣) (٨٤,٣٣٪	رجال – تعليم عالٍ
١١٦) (٩,٤٧٪	٤١) (٣,٣٥٪	٨٠) (٦,٥٣٪	٩٨٨) (٨٠,٦٥٪	نساء – تعليم عالٍ
١٧٦) (١٤,٤٥٪	٥٩) (٤,٨٢٪	١٨٠) (١٤,٦٩٪	٨١٠) (٦٦,١٢٪	رجال – تعليم جامعي
١١١) (٩,٠٦٪	٤٧) (٣,٨٤٪	٣٢٧) (٢٦,٦٩٪	٧٤٠) (٦٠,٤١٪	نساء – تعليم جامعي

المجموعة	#تغريدات بالفصيح	#تغريدات بالعامي	#تحويل إلى فصيح	#تحويل إلى عامي
رجال – تعليم دون جامعي	٤٥٨ (٣٧,٣٩٪)	٥٢٨ (٤٣,١٠٪)	٧٠ (٥,٧١٪)	١٦٩ (١٣,٨٠٪)
نساء – تعليم دون الجامعي	٣٤٧ (٢٨,٣٣٪)	٦٨٣ (٥٥,٧٦٪)	٩٠ (٧,٣٥٪)	١٠٥ (٨,٥٧٪)



رسم بياني (١٠) يبين المستوى اللغوي لكل مجموعة باعتبار الجنس والمستوى التعليمي معا

المناقشة

أظهرت هذه الدراسة أن المستوى العالي الفصيح هو المستوى المسيطر على لغة المجتمع السعودي في تويتر، حيث إن ٦٠٪ من أصل ٧٣٥٠ تغريدة جُمعت من ٢١٠ حسابات تابعة لسعوديين في شبكة التواصل الاجتماعي تويتر. وهذا ما يجعل المستوى العالي الفصيح هو المستوى الأكثر استخداما وهو المستوى المسيطر (The Dominant Variety) على لغة المجتمع السعودي في تويتر. وهذه النتيجة تناقض ما ذهب إليه بعض الدارسين مثل البطل (١٩٩٥) حيث زعم أن العربية الفصحى هي لغة مصطنعة (Artificial Variety) ولذلك يجب تعليم متعلمي العربية المستوى العامي أو اللهجات بدلا من الفصحى. على النقيض من ذلك، جاءت نتائج هذه الدراسة لتدحض ما ذهب

إليه على الرغم من أن مصدر البيانات هو تويتر والذي هو في الأساس منصة تواصل اجتماعي، حيث إن المستوى العامي كان متوقعا أن يكون هو الأكثر استخداما وهو المستوى المسيطر. بالإضافة إلى ذلك فإن نتائج هذه الدراسة تتعارض أيضا مع دراسة التميمي وجورجيس (٢٠٠٧) التي خلصوا فيها إلى ظهور مستوى لغوي أشبه ما يكون بلغة مولَّدة جديدة (Pidgin)، بالإضافة إلى ذلك وَجدَ الباحثان أن المشاركين في الدراسة يستخدمون العربيزي (Arabizi) في التواصل فيما بينهم. فهذه الدراسة أظهرت أن المستوى الفصيح هو المستوى الأكثر استخداما في تويتر من قبل المجتمع السعودي في تويتر. وهنا يجب الإشارة إلى أن السن أو العمر عامل مهم جدا في دراسة المتغيرات الاجتماعية، حيث إن التميمي وجورجيس (٢٠٠٧) ركزا في دراستهما على فئة عمرية معينة، وهي فئة الشباب. ومن هذا الجانب فإن نتائج دراسة التميمي وجورجيس تتوافق مع هذه الدراسة في المجموعتين الخامسة والسادسة وهي تشمل الرجال والنساء ممن هم دون التعليم الجامعي حيث إن غالبية أصحاب الحسابات في هاتين المجموعتين ممن ما زالوا على مقاعد الدراسة إما في المرحلة الثانوية أو السنوات الأولى في المرحلة الجامعية وقد أظهرت النتائج أن استخدامهم للمستوى العامي أكثر من استخدامهم للمستوى الفصيح، كما تمت الإشارة إليه في النتائج، وكما يبين الرسمان البيانيان ٨ و ٩، وكما يبين الجدول ٤. الجدير بالذكر أن هذه الفئة العمرية ممن هم في المرحلة الثانوية أو بدايات المرحلة الجامعية هم أبعد فئة عمرية عن المحافظة اللغوية وهم من يقود التغيير اللغوي في الاتجاه المعاكس للمستوى الفصيح (الوِر ٢٠٠٩، ايكرت ١٩٩٧).

أما من حيث المستوى التعليمي، فقد بينت الدراسة أن أصحاب المستوى التعليمي العالي بغض النظر عن الجنس يستخدمون المستوى العالي الفصيح في أكثر تغريداتهم، حيث إنهم استخدموا المستوى الفصيح في ٨٢٪ من تغريداتهم، وهي نسبة مرتفعة تؤكد أن المستوى العالي الفصيح هو المستوى المسيطر (The Dominant Variety)، وهو كذلك المستوى الأكثر استخداما أو المسيطر عند أصحاب الحسابات من أصحاب التعليم الجامعي، حيث بينت الدراسة أنهم استخدموا المستوى العالي الفصيح في ٦٣٪ من تغريداتهم، في حين المستوى العامي تم استخدامه في ٢١٪ من تغريداتهم. في المقابل

أظهرت الدراسة أن أصحاب الحسابات ممن تعليمهم دون الجامعي استخدموا المستوى العامي بشكل أكبر حيث تمَّ استخدامه في ٤٩٪ من تغريداتهم، في حين أن المستوى العالي الفصيح تمَّ استخدامه في ٣٣٪ من تغريداتهم. الجدير بالذكر هو أن هذه الدراسة أظهرت أن التعليم يلعب دورا مهما وبارزا في اللغة واستخداماتها، وقد وافقت فيرقسون (١٩٥٩) حيث بين في مقاله أهمية التعليم في تعلم واكتساب المستوى العالي الفصيح، وكذلك بدوي (١٩٧٣) الذي قسَّم المستويات اللغوية في مصر بناء على مستوى التعليمي من فصحى التراث إلى عامية الأميين، وأيضا نجد أن والترز (١٩٩٦) يتفق مع هذا الرأي حيث وجد أن انتشار التعليم في تونس أعطى الناس المجال لتعلم الفصحى.

في المقابل زعمت الور (٢٠٠٩) أن التعليم يلعب دورا سلبيا من حيث المحافظة اللغوية، فالتعليم يساعد في التغيير اللغوي في اتجاه معاكس للفصحى، حيث إن الطلاب في الجامعات في الوطن العربي هم من يقودون التغيير اللغوي نتيجة الاحتكاك بين اللهجات والثقافات في المرحلة الجامعية، لذلك هم أقل فئات المجتمع محافظة لغوية. بل إن الور (٢٠٠٩) ذهبت إلى أبعد من ذلك حيث نبَّهت على أن التعليم قد يكون متغيرا اجتماعيا بالوكالة، فقد يُخفي التعليم ويلغي غيره من المتغيرات الاجتماعية.

أما من حيث الجنس فقد وجدت الدراسة أن الرجال أكثر استخداما ومحافظة على المستوى الفصيح، كما سبق بيانه في الجدول ٢، والرسم البياني ٢. وفي الواقع أن الجنس باعتباره متغيرا اجتماعيا يدور حوله خلاف كبير بين الباحثين في مجال علم اللغة الاجتماعي بشكل عام والمهتمين بالمتغيرات اللغوية بوجه خاص. ففي حين يرى لابوف (١٩٧٢) أن النساء أكثر محافظة لغوية على المستوى العالي الفصيح من الرجال، ولكنه في ذلك يتحدث عن المجتمع الغربي، في حين أن غيره من الدارسين مثل بدوي (١٩٧٣)، شميدت (١٩٧٤)، إبراهيم (١٩٨٦)، عبد الجواد (١٩٨٧)، والترز (١٩٩٦)، حايري (١٩٩٦)، وغيرهم ممن لهم وجهة نظر أخرى وهي أن الرجل في الشرق الأوسط أكثر محافظة على المستوى العالي الفصيح من النساء، في حين النساء يملن لاستخدام المستوى الراقي أو المرموق (The Prestigious Variety) أكثر من الرجال. ففي الغرب المستوى العالي الفصيح مرادف للمستوى الراقي أو المرموق، في حين الحال في الشرق الأوسط يختلف، حيث إن هناك ثلاثة مستويات لغوية، وهي:

١. المستوى العالي الفصيح، وهذا المستوى الذي يستخدمه الرجال أكثر ويحافظون عليه.

٢. المستوى المرموق، كاللهجة القاهرية لأهل مصر، واللهجة الدمشقية لأهل سوريا. وهذا هو المستوى الذي تميل النساء إلى استخدامه والمحافظة عليه أكثر من الرجال، وهذه الدراسة استخدمت مصطلح المستوى المرموق أو الراقي مرادفا للهجة السعودية التي لا ترقى إلى مستوى الفصحى، ولكنها في الوقت نفسه تتخلص من المظاهر اللهجية المحلية كالكسكسة والكشكشة والطمطمانية وغيرها.

٣. المستوى العامي المنخفض، وهو مستوى العاميات المحلية.

وبناء عليه فقد جاءت نتيجة هذه الدراسة منسجمة مع بدوي (١٩٧٣)، شميدت (١٩٧٤)، إبراهيم (١٩٨٦)، عبد الجواد (١٩٨٧)، والترز (١٩٩٦)، حايري (١٩٩٦) في أنه عند مقارنة المحافظة اللغوية بين النساء والرجال المتساوين في التعليم، فإن الرجال أكثر استخداما للمستوى العالي الفصيح ومحافظة عليه من النساء. بينما تميل النساء إلى المحافظة على المستوى المرموق أو الراقي أكثر من الرجال. وهذا الملحظ يجب أخذه بعين الاعتبار في دراسة اللغة وتأثرها بالمتغيرات الاجتماعية على وجه العموم والجنس على وجه الخصوص.

الخاتمة

وفي الختام، حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على بُعدٍ جديد من الأبعاد التي تُستخدم فيها اللغة بشكل كبير وواسع الانتشار وهو لغة مواقع التواصل الاجتماعي وقد اقتصرت على موقع تويتر. حيث إن هذه الدراسة ما هي إلا محاولة يسيرة في استكشاف الاستخدام اللغوي للفصحى مقابل العامية والتناوب بينهما في تويتر. وعلى الرغم من أن مواقع التواصل الاجتماعي ربما يفترض الدارس أنها تستخدم المستوى العامي بشكل كبير حيث إنها للتواصل الاجتماعي وليست للتواصل الرسمي، فقد جاءت نتيجة هذه الدراسة مغايرة لما كان مُتوقعًا، حيث وجدت أن المستوى العالي الفصيح هو المستوى الأكثر استخداما وهو المستوى المسيطر على لغة المجتمع السعودي في تويتر. وهذا ينعكس إيجابا على تعليم اللغة العربية لغة ثانية أو أجنبية، فهي تهمُّ معلمي ومتعلمي اللغة العربية من ناحية، ومصممي المناهج ومؤلفي كتب تعليم العربية كلغة

ثانية من ناحية أخرى حيث إن الدراسة أثبتت أن المستوى العالي الفصيح هو الأكثر استخداما في موقع تويتر من قبل المجتمع السعودي، وذلك يؤكد أهمية تعلّم المستوى العالي الفصيح وتعليمه، وتجنب تشتيت الطالب بين العامية والفصحى.

وكذلك أظهرت الدراسة أن التعليم يؤدي دورا مهما في اختيار المستوى اللغوي حيث إن أصحاب التعليم العالي والتعليم الجامعي بغض النظر عن الجنس كانوا أكثر استخداما للمستوى العالي الفصيح ومحافظة عليه في تغريداتهم، بينما أصحاب المستوى التعليمي دون الجامعي كانوا أكثر استخداما للمستوى العامي، وهذا ما يجعل هذه الدراسة توصي بأهمية اعتبار السن أو العمر في مثل هذه الدراسات ودراسته ضمن المتغيرات الاجتماعية.

ومن ناحية أخرى، أظهرت الدراسة أن النساء أكثر محافظة واستخداما للمستوى الراقي أو المرموق من الرجال، وهو في مستوى متوسط بين المستوى العالي الفصيح والمستوى العامي المحلي، في حين أن الرجال أكثر محافظة واستخداما للمستوى العالي.

وأخيرا فإن هذه الدراسة قابلة لإعادتها مرة أخرى حيث إن عدد الحروف المسموح به في تويتر قد ارتفع من ١٤٠ حرفا - عندما تم جمع البيانات لهذه الدراسة – إلى الضعف أو ٢٨٠ حرفا. فلذلك يرى الباحث أن هذه الدراسة قابلة للإعادة ومقابلة النتائج الجديدة بالنتائج الحالية وهل طرأ تغييرات جديدة على استخدام الفصحى مقابل العامية والتناوب بينهما في تويتر، فتصبح الدراستان كأنهما دراسة واحدة زمانية (Diachronic Study).

المراجع

- بدوي، السعيد. (١٩٧٣). مستويات العربية المعاصرة في مصر: بحث في علاقات اللغة بالحضارة. دار المعارف، مصر.

- Abd-El-Jawad, H. R. (1981). Phonological and social variation in Arabic in Amman. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania.

- Abd-El-Jawad, H. R. (1987). Cross-dialectal variation in Arabic: Competing prestigious forms. Language in Society, 16, 359-367.

- Abu-Haidar, F. (1989). Are Iraqi women more prestige conscious than men? Sex differentiation in Baghdadi Arabic. Language in Society, 18(4), 471-481.

- Alabdulqader, E., Alshehri, M., Almurshad, R., Alothman, A. & and Alhakbani, N.)2013(. Computer mediated communication: Patterns and language transformations of youth in Arabic-speaking population. International Journal of Information Technology 17.1: 52-66.

- Al-Ahdal, H. (1989). A Sociolinguistic description of speech in Makkah. (Unpublished doctoral dissertation). University of Reading.

- Al-Batal, M. (1995). Issues in the teaching of the productive skills in Arabic. In M. Al-Batal (Ed.), The teaching of Arabic as a foreign language: Issues and directions (pp. 115-133). Provo, Utah: American Association of Teachers of Arabic.

- Al-Jehani, N. (1985). Sociolinguistic stratification of Arabic in Makkah. (Unpublished doctoral dissertation), University of Michigan.

- Alshamrani, H. (2012). Diglossia in Arabic TV stations. Journal of King Saud University Languages and Translation, 24(1), 57-69.

- Al-Tamimi, Y. A. a., & -Gorgis, D., T. (2007). Romanised Jordanian Arabic E-messages. Language, Society and Culture, 21, 1-12.

- Al-Wer, E. (1991). Phonological variation in the speech of women from three urban areas in Jordan. (Unpublished doctoral dissertation),

University of Essex, UK.

- Al-Wer, E. (2007). The formation of the dialect of Amman: From chaos to order. In C. Miller, E. Al-Wer, D. Caubet, & J. Watson (Eds.), Arabic in the city: Issues in dialect contact and language variation, 55-76. London: Routledge.

- Al-Wer, E. (2009). Variation, in K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich, & A. Zaborski (Eds.), Encyclopedia of Arabic language and linguistics, 627-637. Leiden: Brill.

- Appel, R. & Muysken, P. (1987). Language contact and bilingualism. New York: Edward Arnold.

- Bassiouney, R. (2009). Arabic sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Blanc, H. (1960). Stylistic variation in Arabic: A sample of interdialectal conversation. In C. A. Ferguson (Ed.), Contributions to Arabic linguistics, 81-156. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Blom, J.P. & Gumperz, J.J. (1972). Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In J.J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication, 407-34. New York: Holt, Reinehart and Winston.

- Eckert, P. (1997). Age as a sociolinguistic variable. In F. Coulmas (Ed.), The handbook of sociolinguistics (pp. 151-167). Oxford: Blackwell.

- Ferguson, C. (1959). Diglossia. Word, 15, 325-340.

- Ferguson, C. (1991). Diglossia revisited. South West Journal of Linguistics, 10, 214-234.

- Haeri, N. (1991). Sociolinguistic variation in Cairene Arabic: Palatalization and the qaf in the speech of men and women. (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania.

- Haeri, N. (1996a). The sociolinguistic market of Cairo: Gender, class, and education. London: Kegan Paul International.

- Haeri, N. (2000). Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond. Annual Review of Anthropology, 29, 61-87.

- Ibrahim, M. (1986). Standard and prestige language: A problem in Arabic sociolinguistics. Anthropological Linguistics, 28, 115-126.

- Kosoff, Z. (2014). Codeswitching in Egyptian Arabic: A sociolinguistic analysis of Twitter. Al'Arabiyya: Journal of the American Association of Teachers of Arabic, 47, 83-99.

- Labov, W. (1972). Sociolinguistic patterns. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

- Mahmoud, Y. (1986). Arabic after diglossia. In J. Fishman (Ed.), The Fergusonian impact, 239–251. Berlin: Mouton De Gruyter.

- Meiseles, G. (1980). Educated spoken Arabic and the Arabic language continuum. Archivum Linguisticum, 11(2), 118-148.

- Ryding, K. C. (1991). Proficiency despite diglossia: A new approach for Arabic. The Modern Language Journal, 75(2), 212-218.

- Saudi Arabia: Number of Twitter users 2016. (2016, July). Statistic. Retrieved from https://www.statista.com/statistics/558404/number-of-twitter-users-in-saudi-arabia/

- Schmidt, R. W. (1974). Sociostylistic variation in spoken Egyptian Arabic: A re-examination of the concept of diglossia. (Unpublished doctoral dissertation), Brown University.

- Smith, C. (2013, November 07). These Are the Most Twitter-Crazy Countries in the World, Starting with Saudi Arabia (!?). Retrieved from http://www.businessinsider.com/the-top-twitter-markets-in-the-world-2013-11

- Walters, K. (1996). Diglossia, linguistic variation, and language change in Arabic. In M. Eid (Ed.). Perspectives on Arabic linguistics VIII, 157-197. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

المحور الرابع

التخطيط والتقويم اللغوي في بيئة العربية لغة ثانية

قياس الرصيد الفصيح
الذي يكتسبه الطفل قبل التحاقه بالمدرسة
مهارة الاستماع والفهم نموذجا

د. عادل الساحلي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة ابن طفيل - المغرب

ملخص البحث:

يضم الاتحاد الأوروبي في عضويته الآن ٢٧ دولة. ويبلغ عدد اللغات الرسمية المعتمدة لدى الاتحاد الأوروبي ٢٣ لغة. وقد دفع هذا العدد الكبير من اللغات المعتمدة داخل الاتحاد الأوروبي بالمؤسسة الأوروبية إلى إنشاء مفوضية خاصة باللغات. وأحد الشعارات الأساسية في الاتحاد: « الوحدة ضمن التعدد»، إذ ليس مقبولا إجبار مواطني الاتحاد الأوروبي على استخدام لغة واحدة، فليس هناك توجه لاعتماد لغة واحدة، حتى وإن كانت فاتورة الدفاع عن هذا الحق باهظة. وحفاظا على هذا التنوع اللغوي، وحلا للمشكل اللغوي الذي يواجه الاتحاد، يتبنى هذا الأخير الترجمة لحل لمشكله اللغوي، فضلا عن حثه مواطنيه على تعلم لغات أوروبية كثيرة. ولتحقيق هذه الغاية، أسس الاتحاد مجموعة من المراكز، ووضع العديد من البرامج. يعنينا منها صياغته للإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، بوصفه جزءًا رئيسا من مشروع تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية. وهدفه الرئيس هو توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا.

يعمل الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات على تقديم الأدوات التي تساعد مؤلفي الكتب التعليمية والقائمين بالتدريس ومعدي الاختبارات، كما يقدم

مقاييس لتقييم مهارات المتعلمين اللغوية. وتكمن الأهداف الرئيسية لهذا الإطار في الإجابة عن أسئلة من قبيل:

- ما المستويات الرئيسة والفرعية التي يمر بها المتعلم في تعلمه للغة؟
- ما الذي يحتاج المتعلم أن يتعلمه ليكون قادرا على استعمال اللغة تواصليا؟

أسعى في هذا البحث إلى قياس الرصيد اللغوي الفصيح الذي يكتسبه الطفل قبل التحاقه بالمدرسة من وسائل الإعلام خاصة التلفاز، على اعتبار أن الطفل في هذه المرحلة يتحدث بلغته الأم وليس باللغة العربية الفصحى. وأستند في ذلك إلى معايير القياس التي يحددها الإطار الأوروبي المشترك للغات. وأتطرق في البحث إلى التحديات التي تواجه قياس مهارة الفهم والاستماع، وكذا العراقيل التي تواجه تنزيل الإطار الأوروبي المشترك لاستثماره في قياس مهارات التحكم في اللغة العربية. وأتوخى من هذا البحث الإسهام في الجهد المبذول لصياغة إطار عربي مشترك لقياس التحكم في اللغة العربية، كما هو الحال بالنسبة إلى الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات.

تقديم

عادة ما يتم تحديد لائحة الشركاء اللغويين للطفل في الأم والأب والمعلمين والرفاق، ولكن هناك شريك قار في كل مراحل الاكتساب، وفي كل أبعاد محيط الاتصال وهو التلفاز. ولقد استدلت عديد من الأبحاث على تأثير التلفاز في التنشئة اللغوية والنفسية والاجتماعية للأطفال، بحيث خلصت إحدى الدراسات إلى أن مشاهدة التلفزيون ثاني أهم النشاطات في حياة الطفل بعد النوم. وترد قنوات الأطفال، وخاصة برامج الرسوم المتحركة في مقدمة البرامج التي يستهلكها غالبية الأطفال في كثير من دول العالم. وإذا كانت جملة من هذه الرسوم تقدم باللغة العربية الفصيحة، فما هي أهميتها في التعليم المبكر للغة العربية الفصيحة؟ وهل يمكن استغلال إقبال أطفال مرحلة ما قبل الدراسة على مشاهدة برامجهم المفضلة جزءا من خطة شاملة لتدخل لغوي مبكر، يجعل سبيل التحكم في استعمال اللغة العربية الفصيحة هو الاكتساب وليس التعلم، خاصة وأن الملكة اللغوية في هذه المرحلة العمرية المبكرة لم تتكلس بعد على نحو خاص؟

نسعى في هذا البحث إلى قياس الرصيد اللغوي الفصيح الذي يكتسبه الطفل المغربي قبل التحاقه بالمدرسة من خلال برامج الأطفال عموما، وبرامج الرسوم

المتحركة خصوصا، ثم استثمار هذا الرصيد في تحديد نسبة الاشتراك والتداخل بين العربية الفصيحة والعربية المغربية. بعبارة أخرى، نسعى إلى تشخيص مكتسبات الطفل اللغوية الفصيحة القبلية، ثم رصد العلاقة بين لغة المحيط ولغة المدرسة. والمقال منظم بالشكل التالي: أقدم في الفقرة الأولى، تحديدا مقتضبا للخصائص الجسدية والنفسية والعقلية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وست سنوات. وأركز في الفقرة الثانية على التطور اللغوي عند أطفال الفئة العمرية التي تعنينا. وأجرد في الفقرة الثالثة القنوات الموجهة للأطفال، وأصنفها بحسب اختياراتها اللغوية. وفي الفقرة الرابعة، أستفيد من المستويات المرجعية في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات، لتحديد مستويات التحكم في الاستعمال اللغوي، وأركز على مهارة الاستماع للفهم. وفي الفقرة الخامسة، أرصد المتطلبات المعجمية للمستوى الأولي للاستعمال اللغوي، وأركز على اكتساب معجم اللغة الثانية. وبما أن العلاقة بين العربية الفصيحة والعربية المغربية ليست من جنس العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، فقد خصصنا الفقرة السادسة لإبراز طبيعة الازدواجية اللغوية التي يواجهها الطفل المغربي. وحددنا طبيعة الاتصال المعجمي والتركيبي بين الفصيحة والعامية. ووظفنا النتائج التي توصلنا إليها للإجابة عن الأسئلة التي انطلقنا منها.

١ . خصائص مرحلة الطفولة المبكرة

تعرف أيضا هذه المرحلة بمرحلة ما قبل الدراسة. وتمتد من سن الثالثة إلى سن السادسة. وتشكل هذه السنوات من حياة الطفل الأساس الذي ترتكز عليه جميع مراحل النمو والتعلم اللاحقة، لهذا فإن الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة يساعد على تفادي الصعوبات على اختلاف أنواعها في المراحل العمرية اللاحقة. وتتميز هذه المرحلة بمجموعة من الخصائص الجسدية والانفعالية والعقلية والمعرفية واللغوية. يمكن تلخيصها فيما يلي:[(١)]

١ , ١ الخصائص الجسدية

تعد هذه المرحلة فترة النمو السريع فيما يتعلق بوزن الأطفال وطولهم، حيث تبلغ

١ – انظر لوو (Louw (1998، ص، ٢٣٥ وما بعدها. وانظر أيضا:

http://educapsy.com/etudes/caracteristique-developpement-enfant-personnalite-99

الزيادة السنوية في الوزن حوالي ٢ كلغ، وفي الطول حوالي ٨ سم، وتكون الفروق ما بين الذكور والإناث من حيث الوزن والطول قليلة نسبيا. ويتميز أطفال هذه الفئة العمرية بالنشاط الفائق وسيطرة جيدة على أجسادهم، بحيث تمكنهم مهاراتهم الحركية من القيام بمجموعة من الأنشطة التي تتطلب استخدام العضلات الكبيرة، ولكن سيطرتهم على العضلات الصغيرة غير مكتملة، بحيث يواجهون صعوبة في ربط أحذيتهم أو رسم خط مستقيم، لأن تنسيقهم ما بين حركات اليدين والعينين غير جيد.

١ ,٢ الخصائص الانفعالية

يميل الأطفال في هذه المرحلة إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة. وتكثر نوبات غضبهم التي تسمى أيضا، النوبات المزاجية. وتكثر هذه النوبات عند الظهيرة وعند المساء أكثر من أي وقت آخر. وهذه هي الفترات التى يكون فيها الطفل متعباً وجائعا. ولقد قام جيرسلد وهولمز(١٩٣٥) Jersild &Holmes بدراسة شاملة عن مخاوف الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وخلص إلى أن مخاوفهم من الأشياء الحقيقية أو المثيرات غير العادية: الضوضاء أو الأشياء أو الأشخاص المرتبطة بها، والحركات المفاجئة غير المتوقعة والغريب من الأشياء والمواقف والأشخاص، تقل مع تقدم العمر. وفي المقابل، المخاوف من أخطار متوهمة أو متوقعة أو خارقة للطبيعة، مثل: الوقائع المرتبطة بالظلام والأحلام، واللصوص، والمخلوقات الخرافية، وأماكن وقوع الحوادث، تزداد مع التقدم في العمر.[١]

١ ,٣ الخصائص العقلية والمعرفية

يتأثر فهم الطفل في هذه المرحلة أساسا بإدراكه الخاص، واستيعابه الشخصي للمواقف والأشياء. ومما يميز تفكير الطفل في هذه المرحلة، كونه تفكيرا ماديا صرفا، بحيث يصعب عليه إدراك المجردات. ويتسم تفكيره بالثبات والسكون، حيث يركز الطفل في تفسيره على مظهر واحد في الوقت الواحد، وهذا ما يوقعه في أخطاء منطقية متعددة. وتفكير الطفل متركز حول ذاته (self-centred). فهو لا يستطيع أن يستوعب أن هناك وجهات نظر مختلفة عن وجهة نظره. وتتطور المفاهيم المتعلقة بالعدد لدى أطفال هذه المرحلة، ويصبحون قادرين على إجراء تصنيف بسيط على أساس إدراكاتهم الخاصة لما هو متشابه

١- جوديت وكوردن (2002) Judith and Gordon، صص، ٤٢-٤٣.

ومختلف. ويتطور لديهم أيضا مفهوم الصنف أو الفئة، ويظهر ذلك من خلال استخدام الكلمات، مثل: كل وبعض. وتبقى أهم خاصية عقلية ومعرفية لدى الأطفال في هذه المرحلة هي امتلاك النسق اللغوي، والقدرة على التواصل باستخدام اللغة.

٢. التطور اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة

اللغة عامل مهم جدا في النمو المعرفي، إذ تصبح اللغة وسيلة لتنظيم خبرات الطفل وأفعاله بالإضافة إلى كونها وسيلة تخاطب. وتطور لغة الطفل في هذه المرحلة مدهش للغاية، على المستويين الكمي والنوعي. وهذا يؤثر على لغة الطفل، بحيث تصبح قدرته على إنتاج الكلام وتأويله في نهاية هذه المرحلة أكثر فاعلية ومرونة. ويمكن تفصيل مظاهر النمو اللغوي عند أطفال هذه المرحلة، كما يلي:[1]

٢, ١ النمو اللغوي من سن ثلاث إلى أربع سنوات

- يستخدم الضمائر (أنا، أنت، ياء المتكلم) استخداماً سليماً.
- يعرف صيغة الجمع.
- يستخدم الزمن الماضي.
- يدرك صيغة التفضيل (أكبر، أصغر، أحسن، أقوى، أسرع،...).
- يعرف ثلاثة حروف جر (في، تحت، على).
- يعرف بعض الأفعال وبعض الصفات.
- يستطيع استخدام بعض أدوات الاستفهام (لماذا، أين، متى،...).
- يعرف الأسماء الرئيسة لجسمه (رأس، عين، أنف، شعر، يد، قدم، بطن، أصابع).
- يدرك بعض المسميات (ساعة، قلم، كتاب، حقيبة، حذاء، نقود، مدرسة، والد، والدة ،...)
- يعرف أسماء بعض الأطعمة والأشربة.
- يستطيع أن ينطق حوالي ٦٥٪ من كلماته نطقاً سليماً.

٢, ٢ النمو اللغوي من سن أربع إلى خمس سنوات

- يستطيع استخدام كثير من الأفعال والصفات والظروف وحروف الجر وأدوات العطف والضمائر.

١- سامي محسن الختاتنة (٢٠١٣)، ص، ٢٠٠ وما بعدها. وانظر أيضا بيتي Petty (2015)، صص، ٣٧-٦٦.

- يستطيع أن يميز بين صيغ المفرد والجمع.
- يعرف أسماء الإشارة (هذا، هذه،...).
- يستطيع استخدام ضمير المتكلم (أنا، نحن) ، وضمير المخاطب (أنت، أنتم)، وضمير الغائب (هو، هي، هم).
- يستطيع استخدام أدوات الاستفهام (متى، كيف، هل، كم، أين، لماذا،...).
- يستطيع الربط بين جملتين.
- يسمي كثيراً من الأشياء والكائنات من خلال الصور.
- يسمي كثيراً من الأدوات والأجهزة، التي يستخدمها أو يشاهدها في المنزل، وفي الشارع وفي الروضة.
- يعرف أسماء الألوان الشائعة.
- يستطيع أن يقلد أصوات بعض الحيوانات الأليفة.
- يستطيع أن يعيد تكرار ثلاثة أرقام بعد سماعها.
- يستطيع حفظ أغنية أطفال أو نشيد.
- ينطق حوالي ٧٥٪ من كلماته نطقاً سليماً.

٢,٣ النمو اللغوي من سن خمس إلى ست سنوات

- يحسن الإصغاء إلى الآخرين.
- يوظف النعوت في وصفه للأشياء والكائنات (كبير، صغير، ثقيل ،خفيف،...)
- يعرف صفات الأشياء كاللون والحجم والشكل.
- يستطيع تصريف صيغ التذكير والتأنيث وتحويلها لبعض المسميات للإنسان والحيوانات.
- يعرف صيغ المفرد والمثنى والجمع، وضمير المتكلم، وضمير المخاطب، وضمير الغائب.
- يصرف الأفعال في الماضي والمستقبل.
- يستطيع أن يركب جملة مكونة من ست كلمات.
- يستطيع أن يسلسل أحداث قصة سمعها، أو شاهدها من خلال الصور.
- يعرف متى يقول (من فضلك، لو سمحت، أشكرك، آسف)

- يستطيع أن يعبر عن أفكاره.
- ينطق حوالي ٨٥٪ من كلماته نطقاً سليماً.

٣. لغة قنوات الأطفال الفضائية

يناط بالإعلام في عصرنا دور مهم في صياغة أفكار الأفراد والمجتمعات، وتوجيه سلوكهما وتحديد مساره. وقد نافس بقوة دور الأسرة والمدرسة، حتى أضحى شريكهما في التربية والتعليم. ولما كان التلفاز أكثر وسائل الإعلام نفيرا، وأعظمها تأثيرا، فقد جذب إليه الأطفال بشكل عجيب. فغالبيتهم، إن لم يكن كلهم، يشاهدونه بصفة منتظمة.[١] وتعد قنوات الأطفال الفضائية، وبرامج الرسوم المتحركة التي تعرضها أكثر جذبا للأطفال وشدا لانتباههم. وقد أسهب علماء النفس والاجتماع وخبراء التربية والإعلام في تعداد سلبيات التلفاز وإيجابياته، خاصة على الأطفال، ويبدو أنهم رجحوا كفة السلبيات على الإيجابيات. ولعل ذلك يرجع إلى كون الإعلام صناعة توجهها أهداف تجارية أكثر منها تربوية. ودون الخوض في سرد نتائج هذه الأبحاث سواء على المستوى العربي أو الدولي، ويمكن أن نقول إن غاية هذه الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا الشأن، ليس معناها عزل الأطفال عن التلفاز كلية، بحيث لا يتعرضون لمشاهدة أي من برامجه، ولكنها فقط تدق ناقوس الخطر تجاه الإفراط الزائد في استهلاك كل ما يبثه هذا الجهاز بدون مراقبة واعية.

نتفحص في هذا البحث التأثير اللغوي لقنوات الأطفال عموما، وبرامج الرسوم المتحركة خصوصا في أطفال المرحلة المبكرة. ويمكن أن نتنبأ مسبقا أن هذا التأثير يتراوح بين الإيجابي والسلبي، لأن الإعلام الموجه إلى الأطفال فرع من الإعلام بشكل عام، لذلك يرث الفرع خصائص الأصل. ومع ذلك فغايتنا أن نؤكد أن للإعلام دورا مهما وأساسيا في انتشار اللغة العربية الفصيحة، وتقوية حيويتها وجاذبيتها. وأن مراهنة الإعلام على نشر لغة عربية حديثة وميسرة لن يؤثر في كونه صناعة تسعى إلى تحقيق مكاسب مادية، بل يمكن أن يحقق أكثر إذا لم يتبن خيار اللهجات العامية الإقليمية، التي تسهم في تكريس ازدواجية تربك الأطفال ثقافيا ولغويا. وهذا الطرح يؤيده إلزام

١- تبعا لماروك متري المؤسسة المكلفة بقياس نسبة مشاهدة المغاربة للتلفزيون. فالمعدل اليومي لمشاهدة الأطفال للتلفزيون هو ٣ ساعات ونصف يوميا. وهو معدل مرتفع.

شركة ديزني المتعاملين معها في الوطن العربي الانتقال من العامية إلى العربية الفصيحة، ثم إصرار قناة الجزيرة للأطفال بعد شرائها لحقوق بث جميع أفلام ديزني على أن تتم الدبلجة بالعربية الفصيحة. فهذا القرار هو قرار تسويقي، يستثمر في رأسمال لغوي ضخم ومشترك، ولكنه يخدم اللغة العربية ويستفيد منها. ومن ناحية أخرى، نعتقد أن الإعلام الموجه إلى الأطفال بلغة عربية معاصرة تقرب المسافة بينها وبين العاميات، يمكن أن يوفر بيئة إغماس مبكر للأطفال في اللغة العربية، على غرار ما يدعو إليه الدنان (١٩٩٦-٢٠١٤)، استنادا إلى تجربته الشخصية التي عممها على أكثر من مائة روضة في الكويت وسوريا وسلطنة عمان،[1] وعلى غرار أيضا دعوات الفاسي الفهري المتكررة، استنادا إلى التجربة الكيبيكية، وبرنامجه لاكتساب اللغة العربية وتعلمها الذي يبدأ بإغماس مبكر، ويتدرج إلى أن يصل إلى الإتقان التام.[2] فمن شأن ما سبق أن ينقل المجتمعات العربية من المراهنة على تعليم اللغة العربية إلى المراهنة على اكتسابها، بحيث يوفر حيزا كبيرا من الغلاف الزمني المخصص للغة العربية لتعلم لغات ومهارات أخرى.

بعد هذه الاستشراف، يمكن أن نعود إلى الواقع الحالي لقنوات الأطفال الفضائية، ولبرامج الرسوم المتحركة التي تقدمها، لنقف على تعاملها مع اللغة العربية. أولا، نحصر قنوات الأطفال التي تغطي شمال إفريقيا، والشرق الأوسط، ثانيا، نختار عينة من أشهر هذه القنوات، ونتفحص برامجها. عندما نجرد هذه القنوات التي تغطي المنطقة المذكورة، نجد أنها تتجاوز أربعًا وثلاثين قناة، والجدول (١) أسفله يبينها:

العدد	القناة الفضائية	اسم القناة	لغة البث
١	ج (قناة الجزيرة للأطفال)	عربي	عربية
٢	براعم	عربي	عربية

١- الدنان (٢٠١٤)، ص، ١٨.

٢- انظر الفاسي الفهري (١٩٩٩)، ص.، ٣٠. بإيجاز، والفاسي (٢٠١٠)، (٢٠١٣) بتفصيل.

العدد	القناة الفضائية	اسم القناة	لغة البث
٣	إم بى سى ٣ للاطفال MBC3	أجنبي	عربية، عامية
٤	ماجد	عربي	عربية، عامية
٥	أجيال	عربي	عربية عامية
٦	سبيستون Spacetoon	أجنبي	عربية
٧	العربية CN	أجنبي	عربية
٨	طيور الجنة	عربي	عامية، عربية
٩	كوكى كيدز Koky Kids	أجنبي	عامية
١٠	كيدز كرتون Kids Cartoon	أجنبي	إنجليزية
١١	ميكي للأطفال Mickey	أجنبي	عامية
١٢	كراميش	عربي	عامية
١٣	كروان أطفال	عربي	عربية
١٤	سكر	عربي	عامية
١٥	المجد للأطفال	عربي	عربية
١٦	طيور بيبي	أجنبي	عامية، إنجليزية عربية
١٧	بوميرانغ Boomerang	أجنبي	إنجليزية
١٨	ديزنى جونيور Disney Junior	أجنبي	إنجليزية

العدد	القناة الفضائية	اسم القناة	لغة البث
١٩	محبوبة	عربي	عامية
٢٠	سنا tv	عربي	عربية
٢١	الدانة Aldanah	عربي	عامية
٢٢	سمسم للاطفال	عربي	عربية، عامية
٢٣	جيم جام Jim Jam	أجنبي	عامية
٢٤	ديزني Disney XD	أجنبي	إنجليزية
٢٥	أو إس إن أفلام الأطفال OSN Movies Kids	أجنبي	إنجليزية
٢٦	أطفال ومواهب	عربي	عامية
٢٧	قناة كناري Canary tv	أجنبي	عامية
٢٨	جرجرة Djurdjura	أمازيغية	عامية
٢٩	أي كيدز IKids	أجنبي	إنجليزية
٣٠	مودى كيدز Mody Kids	أجنبي	عامية
٣١	طه	عربي	عامية، عربية
٣٢	هدهد	عربي	عربية، عامية
٣٣	نون للاطفال Noon tv	أجنبي	عامية

يمكن أن نخرج من هذا الجرد بالملاحظات التالية:

- عدد القنوات الفضائية المخصصة للأطفال قليل مقارنة بعددها في أوربا. استنادا

إلى الجدول أعلاه، فعدد القنوات التي تغطي شمال إفريقيا والشرق الأوسط لا يتعدى ٣٣ قناة، وعديد منها غير مجاني، خاصة: قناة ج، وقناة براعم، الناطقتان بالعربية، فضلا عن القنوات الناطقة بالإنجليزية، مثل: قناة Boomerang، وقناة Cartoon Network، وقناة JimJam، وغيرهما. في حين نجد أن عدد القنوات المخصصة للأطفال في أوربا ٣٢٠ قناة.[1]

– تحتل القنوات الناطقة بالعامية المرتبة الأولى باثنتي عشرة قناة، تليها القنوات الناطقة بالعربية بمجموع سبع قنوات، ثم القنوات الناطقة بالعامية والعربية، وعددها ثماني قنوات، وأخيرا القنوات الناطقة بالإنجليزية، وعددها ست قنوات.

– من مجموع ٣٣ قناة فضائية للأطفال، ١٧ قناة اسمها عربي، و١٥ اسمها أجنبي (إنجليزي)، إضافة إلى قناة جزائرية اسمها أمازيغي. بمعنى يتساوى الاسم العربي والأجنبي تقريبا من حيث النسبة، على الرغم من أنها قنوات موجهة إلى أطفال لغتهم الرسمية الأولى هي اللغة العربية.

في غياب دراسات وصفية شاملة لمحتويات القنوات العربية الموجهة للأطفال، علما أن هذه المحتويات تكون: إما برامج ذات طبيعة مختلفة: دينية، وثقافية، وتعليمية، وترفيهية، وجل هذه البرامج يكون إنتاجا محليا، أو برامج رسوم متحركة، سواء أكانت مسلسلات أو أفلاما، وجل هذه البرامج يكون إنتاجا أمريكيا أو يابانيا، يدبلج إلى اللغة العربية، ويقدم إلى الأطفال بلغة عامية أو عربية مع رواسبه الثقافية المقصودة وغير المقصودة. قلنا في غياب هذه الدراسات الوصفية الشاملة يبقى السبيل إلى هذه المحتويات هو دراسة عينات منتقاة من هذه القنوات. ولهذا الغرض سنعتمد على نتائج دراستين: الأولى، للباحثة عزة محمد رزق (٢٠١٦)،[2] وهي مداخلة ألقتها في المنتدى العلمي النهوض باللغة العربية الذي انعقد على مدى يومين في الدوحة، وتحمل عنوان: برامج الأطفال الفضائية ودورها في تأصيل اللغة العربية لدى طفل ما قبل المدرسة، والثانية للباحثة رشا الخطيب (٢٠٠٧)، وتحمل عنوان: تأثير الرسوم المتحركة على لغة

1- www.telesatellite.com/actu/42595-320-chaines-de-television-pour-enfants-en europe.html

٢- قدمت الباحثة هذه الدراسة في منتدى علمي للنهوض باللغة العربية، انعقد على مدى يومين في الدوحة. أشكر الباحثة على تفضلها بمدي بهذه الدراسة.

الطفل العربي. قدمت الباحثة هذه الدراسة في مؤتمر الفضائيات العربية والهوية الثقافية، نظمته جامعة الشارقة.

اشتغلت عزة محمد رزق (٢٠١٦) على عينة من القنوات الفضائية، تضم القنوات التالية: قناة ماجد للأطفال، وقناة سبيستون، وقناة ج، وقناة طيور الجنة. وعرضت النتائج التي توصلت إليها في الجدول (٢)[1]:

الجدول (٢)

القناة	لغة العرض					
	العربية الفصحى	العربية المبسطة	العامية	اللغة الأجنبية		
				الجمل	الأسماء	الأفعال
ماجد	٠	٣٠٪	٧٠٪	٠	٢٠٪	٠
سبيستون	٠	١٠٠٪	٠	١٠٪	٧٠٪	١٠٪
ج	٠	١٠٠٪	٠	٠	٦٠٪	٠
طيور الجنة	٠	٣٠٪	٧٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٠
المجموع	٠	٦٥٪	٣٥٪	١٠٪	٤٧,٥٪	٧,٥٪

يتضح من الجدول أعلاه تفاوت الاهتمام باللغة العربية من قناة لأخرى، بحيث تبين أن لغة العرض في كل من قناتى سبيستون وقناة ج هي العربية. أما في قناة ماجد وقناة طيور الجنة، فلغة العرض ازدواجية مع غلبة واضحة للعامية. ويتبين من الجدول حضور اللغة الأجنبية في عينة البحث، نظرا لأن كثيرا من القصص الكارتونية أبطالها تحمل أسماء أجنبية، مثلا: المحقق كونان، الملازم كيرو، ماشا، البطل كوكو في دراغون بول، وسام وكلوفر في الجاسوسات. إضافة إلى حضور الإنجليزية في الإعلانات الترويجية، مثل: أسماء المنتجات، واللوحات الإرشادية، وأسماء المواقع الإلكترونية.

١- عزة محمد رزق (٢٠١٦)، ص، ٢٠.

أما رشا الخطيب (٢٠٠٧)، فقد اشتغلت على القنوات التالية: سبيستون (Space Toon)، وأرتينز(ARTeenz)، وم ب س٣ (MBC 3)، والجزيرة للأطفال. وقد خلصت إلى أن قناة الجزيرة وسبيستون تلتزمان باللغة العربية، أما (MBC 3) وأرتينز فلغتهما مختلطة عربية فصيحة وعامية.[١] وهذه النتيجة تتفق مع خلصنا إليه، وما خلصت إليه عزة محمد رزق. إضافة إلى هذا، تتبعت رشا الخطيب مستويات اللغة العربية في الرسوم المتحركة. فمن حيث المضمون، فإن موضوعاتها متعددة: الخيال العلمي، وحرب النجوم، ومنها الموضوعات الرياضية، والكوميدية، والاجتماعية. ومن حيث طبيعة اللغة، فقد تكون الرسوم المتحركة بالعربية الفصيحة سردا وحوارا، أو بالعامية سردا وحوارا، وبالعربية سردا والحوار يكون بالعامية. ولاحظت أيضا، أن لغة هذه الرسوم المتحركة تطغى عليها لغة العنف وألعاب الفيديو.[٢]

خلاصة الأمر، نجد فيما قدمناه (الجدول ١) وما قدمته الباحثتان وصفا عاما غير مؤسس للغة القنوات الفضائية الموجهة للأطفال بكل برامجها. والواقع أننا نحتاج إلى جرد لكل حلقات البرامج والرسوم المتحركة التي تعرضها هذه القنوات جملة وتفصيلا، ثم تصنيف مفرداتها، وتحديد حقولها الدلالية المعجمية، ثم جرد التراكيب والكشف عن بنياتها التركيبية والدلالية والأسلوبية، ثم بعد ذلك الاشتغال على هذه المعطيات المصنفة. وهذا مطلب يتجاوز حدود مقال أو دراسة، وإنما ينبغي أن تنسق لتحقيقه جهود الباحثين في اللسانيات الحاسوبية، واللسانيات النظرية، واللسانيات التطبيقية، والإعلاميين. فنتائج هذه الأبحاث تسعف لا محالة في إعداد وتخطيط لغوي رصين، وإعداد برامج لإكساب اللغة العربية في مراحل مبكرة، وإجراء مقارنات بين العاميات واللغة العربية الفصيحة، وتحديد مواطن تقاربهما المعجمي والنحوي أو العكس، من أجل تقريب المسافة بينهما، ومد الجسور بين لغة الحديث اليومي ولغة الأدب والثقافة. وهذا مطلب ليس خياليا، وإنما هناك نموذج أمامنا حقق هذا المطلب، وهو النموذج العبري، علما أن وضع اللغة العربية أفضل بكثير من الوضع اللغوي لدى العبرانيين. وفي انتظار هذا، يمكن أن نوجه البحث نحو تحديد معايير التحكم لغة وقياس هذا

١- رشا الخطيب (٢٠٠٧)، ص، ٩.

٢- رشا الخطيب (٢٠٠٧)، ص، ١٤.

التحكم، لتحديد الخصائص المعجمية والتركيبية للغة عربية معاصرة ينبغي أن تقدمها القنوات الفضائية الموجهة للأطفال، لتشكل بيئة إغماس مبكر في اللغة العربية، بحيث يصبح مسار التحكم في اللغة العربية اكتسابا أكثر منه تعلما. ولن يكون استغلال قنوات الأطفال الفضائية إلا عنصرا مسهما في إنجاح خطة شاملة للتدخل اللغوي.

٤ . تجربة الاتحاد الأوروبي: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات

يضم الاتحاد الأوروبي في عضويته الآن ٢٧ دولة. ويبلغ عدد اللغات الرسمية المعتمدة لدى الاتحاد الأوروبي ٢٣ لغة. وقد دفع هذا العدد الكبير من اللغات المعتمدة داخل الاتحاد الأوروبي بالمؤسسة الأوروبية إلى إنشاء مفوضية خاصة باللغات. ويصعب هذا التنوع اللغوي على الاتحاد التواصل بشكل فعال مع مواطنيه، بحيث تقف اللغات المختلفة الكثيرة عائقًا في طريق الفهم المشترك والموحد، وأبرز دليل على ذلك غياب وسائل إعلام رئيسة تغطي الاتحاد الأوروبي كله، باستثناء عدد قليل من المطبوعات المتخصصة.

وتختلف لغات الاتحاد الأوروبي من حيث شيوعها داخل الاتحاد، إذ ينطق بالألمانية الجزء الأكبر من الأوروبيين، تليها الفرنسية والإنجليزية. ويتكلم الألمانية نحو ٨٣ مليون شخص بوصفها لغة أم، ويتحدث بها ٦٣ مليونا آخرين بوصفها لغة أجنبية، لتحتل بذلك المركز الثاني بعد اللغة الإنجليزية بوصفها أوسع اللغات «الأجنبية» انتشارا داخل دول الاتحاد الأوروبي، ولكن تحرير أكثر من نصف وثائق المفوضية الأوروبية يتم بالإنجليزية، تليه الفرنسية ثم الألمانية.

وأحد الشعارات الأساسية في الاتحاد: «الوحدة ضمن التعدد»، إذ ليس مقبولا إجبار مواطني الاتحاد الأوروبي على استخدام لغة واحدة، سواء كانت الإنجليزية أو غيرها، فليس هناك توجه لاعتماد لغة واحدة. ويعد الاتحاد أن من حق الدول الأعضاء استخدام لغاتها الخاصة، حتى وإن كانت فاتورة الدفاع عن هذا الحق باهظة. وحفاظا على هذا التنوع اللغوي، يعمل في مؤسسات الاتحاد الأوروبي نحو ٤٠٠٠ مترجم فوري ومترجم تحريري، نصفهم يعملون في اللجنة التنفيذية. ويكلف عملهم ما يزيد على ٨٠٠ مليون يورو سنويا. وتترجم اللجنة ما يزيد على ١,٣ مليون صفحة سنويا، وتوفر ترجمة فورية في نحو ١١ ألف اجتماع.

من ناحية أخرى، يشجع الاتحاد الأوروبي مواطنيه على تعلم لغات أوروبية كثيرة، على الأقل لغتين رسميتين في الاتحاد إلى جانب اللغة الأم. ولتحقيق هذه الغاية، أسس الاتحاد مجموعة من المراكز على رأسها المركز الأوروبي للغات الحية، ووضع عديدًا من البرامج على رأسها برنامج إراسموس (Erasmus). يعنينا من كل ما سبق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات، بوصفه جزءًا رئيساً من مشروع تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوروبية. وهدفه الرئيس هو توفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم تنطبق على جميع اللغات في أوروبا. وأوصى الاتحاد الأوروبي في عام ٢٠٠١ باستخدام هذا الإطار لإقامة نظم التحقق من القدرة اللغوية، وأصبح مقبولا على نطاق واسع باعتباره المعيار الأوروبي لتصنيف الكفاية اللغوية للفرد.[١]

يعمل الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات على تقديم الأدوات التي تساعد مؤلفي الكتب التعليمية والقائمين بالتدريس ومعدي الاختبارات، كما يقدم مقاييس تقييم مهارات المتعلمين اللغوية مما يساعد في إعداد الكتب اللغوية التعليمية المتميزة. وتكمن الأهداف الرئيسة لهذا الإطار في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الذي ينبغي على المتعلمين فعله باللغة؟
- ما الذي يحتاج المتعلم أن يتعلمه ليكون قادرا على استعمال اللغة تواصليا؟
- كم من الوقت يحتاج المتعلم لتعلم اللغة؟
- ما المستويات الرئيسة والفرعية التي يمر بها المتعلم في تعلمه للغة؟

٤ , ١ المستويات المرجعية العامة التي حددها الإطار في تعليم اللغات الأجنبية

يقسم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات مستويات تعلم اللغة إلى ثلاثة مستويات مرجعية عامة، وهي: مستوى الاستعمال المبتدئ، ومستوى الاستعمال المتوسط، ومستوى الاستعمال المتقدم. وينقسم كل واحد منها إلى مستويين فرعيين، أي أن هناك ستة مستويات لتعليم وتعلم أي لغة أجنبية، كما يتضح من الجدول رقم (٣):[٢]

١- انظر ونكلر وآخرين (2014) Wagner، ص ١. وانظر أيضا موضوع التعدد اللغوي على الموقع الرسمي للمفوضية التالي: https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_en

٢- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ص، ٢٤.

الجدول (٣)

الاستعمال المقتدر للغة	ج ٢	- يمكنه عمليا فهم أي شيء يسمعه أو يقرأه بسهولة. - يمكنه استخلاص المعلومة من مختلف المصادر المنطوقة والمكتوبة، كما يمكنه إعادة إنشائها وعرضها بطريقة منسجمة. - يمكنه التعبير عن ذاته بكل تلقائية وطلاقة ودقة، كما يمكنه تمييز أدق المعاني حتى في الحالات المعقدة.
	ج ١	- يمكنه فهم تشكيلة متنوعة من النصوص الرصينة الطويلة، وكذلك التعرف على معناها الضمني. - يمكنه التعبير عن نفسه بطلاقة وتلقائية بدون تعثر واضح. - يمكنه استعمال اللغة بمرونة وفاعلية في أغراض اجتماعية وأكاديمية ومهنية. - يمكنه إنتاج خطاب واضح وجيد البناء في موضوعات معقدة، مع إظهار التحكم في أنساق التنظيم والربط والتماسك.
الاستعمال العفوي للغة	ب ٢	- يمكنه فهم الأفكار الأساسية لنص معقد سواء أكان موضوعه واقعيًا أو مجردًا، وبإمكانه أيضا فهم النقاشات التقنية في مجال تخصصه. - يمكنه التفاعل بدرجة معينة من الطلاقة والتلقائية، مما يؤهله للتفاعل مع المتلكلمين السليقيين بدون مشقة من كلا الطرفين. - يمكنه إنتاج نصوص واضحة ومفصلة في عديد من الموضوعات، مع القدرة على شرح وجهة نظره، وإبداء مزايا وعيوب مختلف الخيارات في قضية راهنة.

الاستعمال العفوي للغة	ب ١	- يمكنه فهم النقاط الأساسية للموضوعات الواضحة والمألوفة المرتبطة بالعمل والدراسة وأوقات الفراغ. - يمكنه التعامل مع أغلب المواقف التي تقع أثناء السفر إلى البلاد التي تتحدث تلك اللغة. - يمكنه إنتاج نص بسيط ومترابط حول القضايا المألوفة، أو التي تحظى باهتمامه الشخصي. - يمكنه أن يصف التجارب والأحداث والأحلام والآمال والطموحات، ويمكن أن يوضح بإيجاز آراءه وخططه.
الاستعمال الأولى للغة	أ ٢	- يمكنه فهم الجمل الشائعة الاستعمال والعبارات التي تقدم معلومات أولية عن الشخص والعائلة والتسوق والمحيط الجغرافي والمهنة. - يمكنه أن يتواصل في المواقف البسيطة والاعتيادية التي تقتضي تبادل معلومة مألوفة وروتينية. - يمكنه أن يصف بمفردات بسيطة مظاهر من خلفياته، ومحيطه المباشر، وكذلك المجالات التي تتعلق باحتياجاته المباشرة.
	أ ١	- يمكنه فهم التعبيرات اليومية المألوفة واستعمالها، والجمل الأساسية التي تلبي احتياجات ملموسة. - يمكنه تقديم نفسه والتعريف بالآخرين، كما يمكنه أن يطرح أسئلة شخصية ويجيب عنها. مثل: أين تسكن؟ هل تعرف فلانا؟ هل لديك الشيء الفلاني؟ - يمكن أن يتفاعل ببساطة مع شخص آخر يتحدث ببطء، ووضوح، ومستعد لمساعدته.

يمكن أن نلاحظ في الجدول أعلاه أنه يشمل ثلاثة مستويات من مستويات التحكم في اللغة، فضلا عن كونه يروز المهارات الأساسية في الإنتاج والتأويل اللغوي الكتابي والشفهي، لكننا بحكم الفئة التي تعنينا سنركز على مستويي التحكم الدنيا، أي مستوى الاستعمال الأولي للغة بفرعيه الأول والثاني، حتى وإن حصرنا اهتمامنا في مستوى الاستعمال الأولي للغة بفرعيه، نجده يحدد مجموعة من المعايير لتقييم استعمال اللغة سواء في سياقات التواصل الشفهي أو الكتابي، لذلك سنقصر دراستنا على سياقات التواصل الشفهي. ولما كان التواصل الشفهي يتضمن مهارات الاستماع والفهم، ومهارات التفاعل الشفهي، من قبيل: الحديث والنقاش والحوار والتفاوض ... فإننا سنحصر اهتمامنا في مهارة الاستماع والفهم.

٤ ,٢ مهارة الاستماع والفهم

إن المدخل إلى الفهم هو الاستماع أو القراءة، ولكن ما يعنينا نحن في هذا المقال هو الاستماع إلى متحدث أو أكثر من متحدث. وعليه، فليس ثمة نشاط واحد للاستماع، وإنما تتعدد أنشطة السماع:[١]

- الاستماع إلى البيانات والإرشادات العلنية، مثل: التعليمات، والتحذيرات، والمعلومات...
- الاستماع إلى ما تبثه وسائل الإعلام (الراديو، التسجيلات الصوتية، التلفاز، السينما).
- الاستماع بوصفه واحدا من الجمهور أثناء عرض مسرحي، أو محاضرة عامة، أو عرض ترفيهي، ...
- الاستماع إلى الأحاديث في وسائل النقل والأماكن العمومية غير الموجهة إليه.

إن الغاية من أنشطة الاستماع السابقة هي الفهم، وهناك أكثر من مستوى واحد للفهم، نذكر منها:

- الفهم الإجمالي للموضوع بشكل عام.
- الفهم الانتقائي، من أجل الحصول على معلومة محددة بعينها.
- الفهم التفصيلي لكل ما يقال بتفاصيله الجزئية.

١- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، صص، ٦٥-٦٨.

يحدد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك معايير لقياس مستوى التحكم في أنواع فهم المسموع السابقة مرتبة حسب مستويات التحكم في اللغة، يعنينا نحن منها المستوى الأولي. نوردها مفصلة:

- فهم حوار بين متكلمين سليقيين:

أ٢: يستطيع أن يحدد بشكل عام موضوع الحوار الذي يدور أمامه، إذا تم الحوار بتأنٍ ووضوح.

أ ٢: لا توجد مواصفات.

- الاستماع بوصفه عنصرا ضمن جمهور.

أ ٢: لا توجد مواصفات.

أ ١: لا توجد مواصفات.

- الاستماع إلى الإعلانات والإرشادات.

أ ٢: يستطيع التقاط النقطة المحورية في الإعلانات والرسائل القصيرة والواضحة والبسيطة.

- يمكنه فهم توجيهات بسيطة مرتبطة بكيفية الوصول من المكان أ إلى المكان ب سيرا على الأقدام، أو في وسيلة نقل عمومية.

أ ١: يستطيع فهم إرشادات موجهة إليه بعناية وتأنٍ، كما يمكنه اتباع توجيهات بسيطة وقصيرة.

- الاستماع إلى الإعلام السمعي والتسجيلات الصوتية.

أ ٢: يمكنه فهم المعلومة الجوهرية واستخلاصها من تسجيل قصير يتعلق بموضوع يومي مألوف، إذا قدم بوضوح وتأنٍ.

أ ١: لا توجد مواصفات.

الملاحظ أن أطفال المرحلة المبكرة يستطيعون بلوغ مستوى التحكم التلقائي في اللغة بمستوييه ب ١ و ب ٢ في مهارة الاستماع والفهم، عندما يتعلق الأمر بالمواد الإعلامية السمعية ناهيك عن المواد السمعية والبصرية التي سنفصل فيها القول لاحقا، بحيث يمكنهم:

ب ٢: يستطيع أن يفهم أغلب التسجيلات الصوتية، والبرامج الإذاعية باللغة المعيارية، وأن يفهم الحالة النفسية ونبرة المتحدث فهما صحيحا.

ب ١: - يمكنه فهم محتوى أغلب التسجيلات الصوتية والبرامج الإذاعية التي تحظى باهتمامه الشخصي إذا كانت اللغة واضحة واعتيادية.

- يستطيع أن يفهم النقاط الرئيسة في الأخبار الإذاعية والتسجيلات الصوتية البسيطة المتعلقة بموضوعات مألوفة ومقدمة بوضوح وتأن.

على الرغم من إجرائية هذا المقياس، فإنه يبقى عاما، لأنه لا يحدد نوعية الوحدات المعجمية الموظفة في هذه الجمل والعبارات وكميتها، كما أنه لا يحدد طبيعة البنية التركيبية لهذه الجمل. بعبارة أخرى، عندما نقول إنه يمتلك المستوى الأولي في اللغة، ما هو العدد الإجمالي للمفردات التي يمتلكها؟ وما هي خصائصها الدلالية المعجمية؟ وما هي طبيعة القواعد الصرفية والتركيبية والدلالية التي تتيح له إنتاج وتأويل تلك العبارات والجمل؟

نفترض أن الإجابة عن هذا السؤال تسمح لنا بمعرفة مستوى تمكن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من اللغة العربية المعيار، كما نفترض أنها ستتيح لنا معرفة هل تمكن الأطفال من متابعة قنوات الأطفال، وبرامج الرسوم المتحركة الناطقة باللغة العربية المعيار، راجع إلى كونها توظف لغة عربية فصحى قريبة من العربية الدارجة التي يستعملونها في البيت والشارع، خاصة عندما نقارن المعجم والنحو الموظفين في هذه البرامج والرسوم بمقابلاتها في اللسان الدارج، أم أن ذلك راجع إلى أن هذه القنوات لا تعول كثيرا على التقارب اللغوي بين العربية الفصيحة والعربية الدارجة، بل توظف وسائل أخرى لإيصال رسالتها إلى الطفل اعتمادا على المؤثرات السمعية والبصرية، أم أن الفهم راجع إلى الأمرين معا؟ للتحقق من مدى صحة الافتراض الذي صغناه، نعتقد أنه يلزم تحديد ماهية المعجم والنحو الموظف في مرحلة الاستعمال الأولي للغة، ثم تحديد طبيعة العلاقة بين العربية المعيار والمتصل اللغوي بها، خاصة العربية المغربية بغض النظر عن الاختلافات اللهجية.

٥. تعلم معجم اللغة الثانية

تعد المعرفة المعجمية واحدة من أهم القدرات التي ينبغي أن يطورها متعلمو اللغة الثانية،[1] ولهذا اتجهت الأبحاث إلى تحديد طبيعة المعرفة المعجمية ودروها في اكتساب

١- تجدر الإشارة إلى العلاقة بين العربية المغربية والعربية المعيار ليست من جنس العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الأولى،

لغة ثانية، مثلا: ريشاردز (١٩٧٦) Richards ، وهنركسن (١٩٩٩) Henriksen، وناجي وسكوت (٢٠٠٠) Nagy & Scott)، وإلى تحديد كيفية اكتساب المعرفة وكيفية تقييمها الملائمة، مثلا: ريد (٢٠٠٠) Read، وشميت (٢٠٠٨)، وملتون (٢٠٠٩) Milton، وإلى العلاقة بين المعرفة المعجمية وتطور المهارات اللغوية والأدبية، مثلا: نيشن (٢٠٠١) Nation، كراب (٢٠٠٩) Grabe، وملتون (٢٠١٣) Milton، .

من النتائج التي انتهت إليها هذه الأبحاث، فإن اكتساب كلمة يعني أن يكون لها مدخل في المعجم الذهني لمكتسبها، يتضمن هذا المدخل المعجمي خصائصها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية. أظهرت الأبحاث، خاصة في اللسانيات التطبيقية، أن بناء مدخل معجمي يختلف بحسب طبيعة الاكتساب. فعندما يتعلق الأمر باكتساب اللغة الأم، يكتسب المتعلم الخصائص الدلالية والتركيبية والصرفية والصوتية، بشكل مندمج، وهذا ما يتيح له رصد الاطرادات الصرفية والدلالية للمدخل المعجمي. أما عندما يتعلق الأمر بتعلم اللغة الثانية (= ل٢)، فتكون المعلومات المعجمية مفصولة عن بعضها، ومؤسسة على المعلومات المعجمية، خاصة المعلومات الدلالية التصورية، المرتبطة باللغة الأم.[١]

واستدلت الأبحاث أيضا على أن المعرفة المعجمية متعددة الأبعاد، ويكون اكتساب الكلمات درجيا، بحيث لا ينبغي التمييز في الاكتساب المعجمي، بين ثنائية يعرف أو لا يعرف، ولكن يمكن التمييز بين محور تزايدي للاكتساب، يبدأ بدرجة الصفر، ثم يرتقي إلى مرحلة الاكتساب الجزئي، ويبلغ الاكتساب مداه عندما يبلغ درجة الاكتساب الدقيق. وقد مكن التصور السابق للاكتساب المعجمي هنركسن (١٩٩٩) Henriksen من التمييز بين ثلاثة أبعاد في المعرفة المعجمية: المعرفة المعجمية من الجزئية إلى الدقة، وعمق المعرفة، والمعرفة المعجمية الاستقبالية التي تتيح فهم الكلمات حين سماعها أو قراءتها، والمعرفة المعجمية التعبيرية التي تتيح توظيف الكلمات المناسبة أثناء الكلام أو الكتابة.[٢] ويمكن تلخيص العلاقة بين نوعي المعرفة السابقين فيما يلي:

وسنحدد طبيعة هذه العلاقة أسفله.

١ انظر يانغ (2002) Jiang، ص ٦١٩، وانظر أيضا شينتاني (2016) Shintani، ص ٥٢.

٢- انظر هنركسن (1999) Henriksen، ص، ٣٠٥.

- المعرفة المعجمية الاستقبالية أوسع من المعرفة المعجمية الإنتاجية.
- الاستقبال يسبق الإنتاج.
- الإنتاج أصعب من الاستقبال.

إن تحديد قياس حجم معجم ل٢، وكيفية تعلمه وتنظيمه، وعلاقته بمعجم اللغة الأم، وتوظيفه في السياقات التواصلية مسألة معقدة إن لم تكن مسألة مستحيلة، لذلك توجد عديد من نماذج اكتساب معجم ل٢.[1] إجمالا، يراعي الباحثون عند اقتراحهم نماذج المعرفة المعجمية المتعلقة باللغة الثانية الاعتبارات التالية:

- غاية كل إطار عمل وصفي للمعرفة تخصيص السمات المختلفة لمعجم ل٢ وعلاقته بمعجم ل١.
- توصف المعرفة المعجمية استنادا إلى التمييز بين الإدراك والإنتاج، أو على أساس مرحلة الاكتساب. وتوجه هذه المقاربات نحو الأبحاث المرتبطة بتعليم وروز (testing) معجم ل٢.
- تمثل المعرفة المعجمية المعجمية في نماذج صورية، تسعى إلى وصف سيرورات تعلم معجم ل٢ وتطوره.

٥, ١ المستوى الأولي للاستعمال اللغوي ومتطلباته المعجمية

من المعطيات الأساسية التي ينبغي استحضارها عندما نطرح أسئلة مثل: ما العدد الإجمالي لمفردات لغة من اللغات؟ ما العدد الذي يعرفه المتكلم من مجموع مفردات لغته الأم؟ ما عدد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها متعلمو ل٢ حتى يمكنهم التواصل بها؟ لعل أول هذه المعطيات أنها أسئلة طموحة جدا، لأن الإجابات المتوفرة في الأدبيات نسبية ومتعددة إن لم نقل متضاربة، وثانيها، أن المعجم متغير ومتعدد، وهو كذلك لأنه حيوي وغير مستقر، فثمة مفردات تموت، وأخرى تولد، إضافة إلى هذا فهناك مفردات عامة، وأخرى خاصة، يوظفها أهل اختصاص أو قطاع ما، إضافة إلى هذا فهناك صعوبات تقنية تواجه عملية الحصر، على رأسها كون مفهوم «الكلمة» ليس مفهوما متجانسا وموضوع نقاش نظري قديم ومستمر.

وعندما ننتقل إلى ما يعرفه المتكلم السليقي من مفردات لغته، وهو سؤال أقل طموحا

١- انظر ملخصا لهذه النماذج في ما Ma (2009)، ص، ٢٧-٢٨.

من السؤال الأول. نجد أن صناعة المعاجم والمؤسسات القائمة عليها، لا تستطيع أن تحيط بمفردات اللغة، فكيف يمكن أن يحيط بها المتكلم السليقي، ولذلك نتائج الأبحاث التي سعت إلى الإجابة عن السؤال الثاني كانت للأسف عموما محبطة، تبعا لنيشن (٢٠٠١). من بين الدراسات الواعدة في هذا الإطار دراسة أنجزها زيشمشتر وآخرون Zechmeister (١٩٩٥) يبلغ معدل ما يعرفه خريج جامعة من مفردات لغته الأم ١٧٠٠٠ كلمة متداولة، وهذا الرقم يفوق بنسبة٤٠٪ ما يعرفه طلاب السنة الجامعية الأولى الذين يعرفون ١٢٠٠٠ كلمة متداولة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة قامت بتعداد الكلمات النواة أو ما يصطلح عليها تقنيا ب (Lemmas)، وهذا يعني إقصاء الاطرادات الصرفية والاشتقاقية للكلمات النواة من العد، وإلا كان العدد سيكون أكبر بكثير. عموما، واستنادا إلى لنيشن (٢٠٠١) Nation، يبلغ مجموع ما يتعلمه الطفل خلال مرحلة الطفولة المبكرة ١٠٠٠ كلمة شائعة ومتداولة سنويا.[1] تشير الدراسات إلى أن متعلم لغة ثانية أو أجنبية يحتاج إلى تعلم كثير من الكلمات، ولكن إذا كان هذا التعلم مفيدا على المستوى البعيد، فإنه ليس ضروريا لتحقيق احتياجات تواصلية آنية. فالمهم في هذه الحالة ليس عدد الكلمات وإنما طبيعتها. فالأبحاث التي تدعو إلى تعلم قدر كبير من الكلمات لا تقيم تفاضلا بين الكلمات من جهة ترددها وشيوعها بين المتكلمين، أما من يرى أن قدرا معينا كافيا لتلبية احتياجات تواصلية، فهو يركز على نوعية هذا القدر الذي ينبغي أن يكون عالي التردد.[2] إضافة إلى هذا، فطبيعة الكلمات المتعلمة في ل ٢ لها تأثير كبير في مهارة الفهم.

لقد وفرت الأبحاث في اللسانيات الحاسوبية، خاصة ما يتعلق ببناء المدونات، إمكانية احتساب تردد الكلمات في النصوص والمتون، وتعيين لائحة ١٠٠٠ أو ٢٠٠٠ أو ٣٠٠٠ كلمة الأكثر ترددا. وتشير الأبحاث في هذا الصدد، مثلا فرنسيس وكوسيرا Francis and Kucera (١٩٨٢) أن ٢٠٠٠ كلمة الأكثر ترددا في الإنجليزية، تشكل ٧٩,٧٪ من أي نص في الإنجليزية، أما ٣٠٠٠ كلمة الأكثر ترددا في الإنجليزية، تشكل ٨٤٪، وتشكل ٤٠٠٠ كلمة الأكثر ترددا في الإنجليزية، تشكل ٨٦,٧٪. وعليه،

١- نيشن Nation (2001)، ص، ١٢.

٢- لمزيد من التفاصيل، انظر نيشن (٢٠٠١)، صص، ١٧-١٩.

فمعرفة ٢٠٠٠ كلمة الأكثر ترددا في الإنجليزية، يمكن من فهم ٨٠٪ من المقروء. وهذا يعني أن متعلم اللغة الثانية ينبغي أن يتمكن من تحصيل اللائحة التي تضم أول ٢٠٠٠ كلمة عالية التردد.[١] ولكن بالنسبة إلى الفئة التي تعنينا في هذه الدراسة، فيبدو أن ١٠٠٠ كلمة الأولى كافية لفهم أطفال المرحلة المبكرة ما يتابعونه على قنوات الأطفال الفضائية، خاصة وأن هذه القنوات تستعين بوسائل غير لفظية لتحقيق التواصل، مثل الصورة والمؤثرات الصوتية.

٦. الطفل المغربي والازدواجية اللغوية

يواجه الطفل المغربي ازدواجية أو ثنائية لغوية في السنوات الأولى من تعلمه للغة البيت والروضة والمدرسة، علما أن هذا الوضع ليس مقصورا على المغرب بل إنه موجود في كل مناطق العالم بنسب متفاوتة. فالطفل المغربي يكتسب من والديه إذا كانا أحاديي اللغة إما عربية مغربية عامة، بغض النظر عن الاختلافات اللهجية بين مناطق المغرب، أو أمازيغية تختلف بدورها باختلاف اللهجات الأمازيغية المغربية. أما إذا كان أبواه ثنائيي اللغة، فينشأ ثنائي اللغة، يكتسب من أحدهما العربية، ومن الآخر الأمازيغية، إذا قررا ذلك. ويواجه مكتسبو العربية المغربية فقط ازدواجية لغوية عند التحاقهم بالمدرسة، ويواجه مكتسبو الأمازيغية ثنائية لغوية عند التحاقهم بالمدرسة،[٢] علما أن بدايات هذه المواجهة تنطلق مبكرا قبل المدرسة عبر وسائل الإعلام، وخاصة قنوات الأطفال وبرامج الرسوم المتحركة.

يبدو أن اللغة الفصيحة لا تقف حاجزا أمام متابعة الأطفال لبرامجهم المفضلة إذا وضعنا جانبا دور التواصل غير اللفظي المتحقق بين طفل المرحلة المبكرة وما يشاهده عبر قنوات الأطفال، وركزنا على التواصل اللفظي وخاصة دور مهارة الفهم في تحقيق هذا التواصل، فإننا نفترض أن هذا الفهم يعزى إلى التقارب المعجمي والتركيبي بين العربية الفصيحة والعربية العامية. وهذا ما سنعمل على بيانه في الفقرتين المواليتين.

١- انظر سيرفيتوس Cervatiuc (2008)

٢- تجدر الإشارة إلى أن الأمازيغية لغة أخت للعربية، ينتميان معا إلى عائلة اللغات السامية، فضلا عن ذلك فالأمازيغية في المغرب تمتح كثيرا من المعجم العربي، نظرا لاعتبارات دينية واجتماعية، كما أن عديدًا من المفردات في العربية المغربية أصولها أمازيغية.

٦, ١ التقارب المعجمي

من مظاهر هذا التقارب التقارب المعجمي، وفي غياب دراسات دقيقة للعلاقة بين المعجمين، حسب ما اطلعنا عليه، يمكن أن نزعم استنادا إلى ما توفر لنا من معطيات أن نسبة عالية جدا من المعجم الأساسي في العربية المغربية متصلة بنظائرها في معجم العربية الفصيحة مع بعض التغييرات الصوتية، مثل: التسكين، إذ تلجأ العامية المغربية إلى حذف الحركات الداخلية القصيرة، كما في: رِجْلٌ/ رْجَلْ، وتقصير الحركات الطويلة، كما في: بَابٌ/ بَبْ، والتخفيف بدل الهمز، كما في مَاءٌ/ مَ. وقد يكون التغيير الصوتي قلبا مكانيا، كما في: جَذَبَ/ جْبْدْ، فضلا عن بعض البدائل الصوتية، مثل: القاف والجيم المعطشة، كما في قال/ ڭال (حسب المناطق)، أو الجيم العربية والجيم المعطشة، كما في: جلس/ ڭلس.

فالملاحظ، أن العلاقات المعجمية بين الفصيحة والعامية في المفردات المشتركة بينهما قوية،[١] فثمة توافق في المعلومة المقولية والمعلومة الدلالية، ولكن الاختلاف بينهما في المعلومة الصوتية فقط. ولهذا يمكن أن نفترض أن الطفل عندما يسمع كلمة يتطابق سلوكها التركيبي والدلالي مع مدخل معجمي يخص لغته الأم. فإنه يمكن أن يربط بينهما بواسطة قاعدة حشوية (redundancy rule) ترصد هذا التعالق المعجمي، كما اقترح جاكندوف (Jackendoff 1975) في نظرية المداخل المعجمية المفقرة (Impoverished-entry theory).[٢]

ولعل اقتصار الاختلاف على المعلومة الصوتية، دفع المقاربات التعليمية للغة العربية في سن مبكرة إلى اقتراح أن يتعلم الأطفال أولا إدخال الحركات في الأماكن التي لا توجد فيها حركات داخلية، أما الحركات الخارجية أو الإعرابية فيمكن أن يضيفها عندما يبدأ تعلم العربية في المدرسة.

١- نضع جانبا مفردات العامية التي تغذيها روافد أخرى مثل الأمازيغية، أو اللغات الأجنبية (الفرنسية، والإسبانية، والإنجليزية)، وربما تضاف إلى ما تقدم روافد أخرى.

٢- انظر جاكندوف (٢٠١٠)، صص، ٤٦-٤٨.

٦ , ٢ التقارب التركيبي

إضافة إلى التقارب السابق، يوجد تقارب تركيبي بين العامية والفصيحة في كثير من البنيات التركيبية. خاصة البنى الموظفة في مرحلة الطفولة المبكرة، كما حددناها في الفقرة الأولى والثانية. وسنضيف إليها لائحة الباحث خالد أبو عمشة [١] التي اعتمد فيها على عشر سلاسل معتمدة في المجال في تعليم العربية للناطقين بغيرها، واستأنس فيها بمعايير المجلس الأمريكي والإطار المرجعي الأوربي المشترك. وهذا بيانها، مع ذكر أمثلة من العربية الفصيحة، ونظائرها في العامية:

- النسبة إلى البلدان: تطابق.[٢]
- الاستفهام: الاختلاف في رأس المركب الاستفهامي، مثلا: الاستفهام المكوني في العربية ميمي (من، ماذا، ...)، والاستفهام في العامية شيني (أش، شنو، ...).
- فكرة عن المعرفة والنكرة: تطابق.
- أساسيّات المذكر والمؤنث: تطابق.
- الضمائر الأساسية والإسناد إليها: تطابق.
- الصفة: فكرة بسيطة: تطابق.
- الفعل الماضي والفعل المضارع: تطابق.
- المفرد والجمع المذكر والجمع المؤنث: تطابق.
- الإضافة إلى علم، واسم وضمير: تطابق.
- الجملة الاسمية البسيطة: تطابق.
- شبه الجملة: تطابق.
- المصدر المباشر والمؤول: اختلاف في المصدر المؤول.
- الأعداد والأعداد الترتيبية من (١-١٠٠): تطابق.
- ظروف الزمان والمكان: تطابق.
- المستقبل ونفيه: اختلاف معجمي في أداة النفي.

1- http://learning.aljazeera.net/en//blogs

٢- عندما نقول تطابق، فنقصد به التطابق البنيوي، ونضع جانبا الاختلاف الصوتي المتمثل أساسا في تسكين الحركات الداخلية، أو حذف بعض الصوامت.، مثلا: الاسم الموصول الذي، يقابله في العامية المغربية لِّ (الَّذِي كَتَبَ/ لِّ كْتْبْ).

- النفي أسلوباً لا إعراباً: تطابق.
- حروف الجر: تطابق.
- الاسم الموصول: اختلاف.
- أسماء الإشارة إلا المثنى: تطابق.
- حالات الإعراب: المرفوع والمنصوب والمجرور: اختلاف، لأن الإعراب أو الحركات الخارجية غير موجودة في العامية.
- حالات الإعراب: المرفوع والمنصوب والمجرور: اختلاف، لأن الإعراب أو الحركات الخارجية غير موجودة في العامية.
- المضارع المنصوب بالفتحة (أن، لن، كي، لِـ): اختلاف.
- اسم التفضيل: صيغتَا «أفعل مِن» أسلوباً لا إعراباً: تطابق.

يتبين من هذه المقارنة السريعة أنه من مجموع ثلاثة وعشرين بناء تركيبيا، تتطابق الفصيحة في ١٦ بناء، وتختلفان في سبعة أبنية. وهذا يعني أن نسبة تطابق بينهما هي ٧٠٪. وهذه نسبة تطابق عالية، بحيث إن مناط الاختلاف بينهما أساسا يتمثل في عدم تحقق الإعراب الصوتي (غياب اللواصق الإعرابية) في العربية المغربية. إضافة إلى ما سبق فهناك مظاهر تركيبية وصرفية أخرى للتقارب، مثل: نظام التطابق والرتبة والاستفهام، والبناء على الجذور والصيغ.[1]

خلاصة القول هنا، هي أن التقارب المعجمي والتقارب التركيبي شديد بين الفصيحة والعامية، على المستوى المعجمي والتركيبي، وهذا ما يؤهل أطفال المرحلة المبكرة إلى متابعة برامجهم المفضلة دون حواجز لغوية مانعة للتواصل.

خاتمة

تناولنا في هذا البحث التأثير اللغوي لقنوات أطفال الفضائية، وخاصة الرسوم المتحركة في لغة الطفل. ونظرا لعدد الساعات التي يقضيها الأطفال أمام برامجهم المفضلة، فإن التأثير اللغوي واقع لا محالة، ولكن كيف يمكن قياسه؟ وكيف يمكن التحكم فيه، وتوجيهه لصالح اكتساب/ تعليم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

إن الإجابة عن هذين السؤالين تقتضي تحديد خصائص الفئة المستهدفة جسديا

١- الفاسي الفهري (١٩٩٨)، ص، ١٦٦-١٦٧.

ونفسيا وعقليا ولغويا. وقد حددنا هذه الخصائص بإيجاز في الفقرة الأولى، وركزنا خصوصا على الخصائص اللغوية. وتقتضي منا الإجابة عن السؤالين السابقين جرد القنوات الفضائية الموجهة للأطفال، وكذا البرامج التي تقدمها، سواء أكانت برامج ترفيهية أو تعليمية، أو برامج رسوم متحركة. وهذه الأخيرة أكثر قربا للأطفال، وشدا لانتباههم. وقد قدمنا جردا لها في الفقرة الثانية، ولكن الجرد لا يكفي، إذ لا بد من تحليل لغوي دقيق لمحتوياتها. وهذ التحليل غير متوفر، حسب ما اطلعنا عليه، ولا بد أن تتوافر لإنجازه جهود الباحثين في اللسانيات الحاسوبية واللسانيات النظرية والتطبيقية، ولكن هناك دراسات وصفية جزئية، خلصت إلى استنتاجات عامة غير مؤسسة على أبحاث تنميطية للخصائص المعجمية والنحوية للغة الموظفة في قنوات الأطفال الفضائية.

بعد هذا انتقلنا إلى سؤال آخر تسوغه الملاحظة التالية: إذا كانت بعض القنوات تبث برامجها بالعربية الفصيحة، مثل التي حددناها في الفقرة الثانية، وإذا كان تفاعل الأطفال كبيرا مع هذه البرامج، ونسبة تركيزهم عالية أثناء مشاهدتها على الرغم من أن لغتهم الأولى هي العامية، فما مستوى تحكهم في اللغة العربية الفصيحة الذي يمكنهم من متابعة ما يشاهدونه؟ وكيف تمكنوا من اكتسابه؟ نعتقد أن تحديد هذا المستوى يمكن استثماره في جانبين: أولهما، إجراء مقارنة دقيقة بين العربية الفصيحة والعربية العامية على المستوى المعجمي والتركيبي، والصوتي والصرفي، ثانيا، توظيف برامج الأطفال على اختلاف أنواعها في إغماس مبكر للأطفال في الاستعمال الفصيح للعربية، وخاصة أنهم في مرحلة لم تتكلس فيها بعد ملكتهم اللغوية، بحيث يمكنهم هذا الإغماس من اكتساب العربية الفصيحة، وليس تعلمها، كما دعا إلى ذلك الدنان (١٩٩٦-٢٠١٤) والفاسي الفهري (١٩٩٨-٢٠١٣).

وللإجابة عن الأسئلة التي تروم قياس مستوى تحكم الأطفال في العربية الفصيحة، استفدنا من التجربة الأوروبية وإطارها المرجعي المشترك للغات، وخاصة مستوياته المرجعية، وكذا معايير قياس مهارة الفهم، لأنها هي التي تعنينا أكثر من غيرها في هذه الدراسة، وخصصنا لذلك الفقرة الثالثة. ولكن على الرغم من إجرائية هذا الإطار وواقعيته، فهو لا يخوض في التفاصيل المعجمية والنحوية لكل مستوى لغوي، لذلك خصصنا الفقرة الرابعة لمناقشة القضايا المتعلقة باكتساب معجم اللغة الثانية، اعتمادا على

ما تطرحه الأدبيات المختصة في الموضوع. وقد حاولنا حصر هذه المتطلبات المعجمية للاستعمال الأولي للغة. ولما كانت علاقة العربية الفصيحة بالعربية العامية ليست من جنس العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، فقد أبرزنا خصوصية الازدواجية اللغوية في المغرب. وانتهينا إلى تسجيل تقارب معجمي وتركيبي كبير بين الفصيحة والعامية، وحددنا أوجهه.

والخلاصة العامة التي انتهينا إليها هي أنه يمكن توظيف برامج الأطفال لتحقيق إغماس مبكر لهم في العربية الفصيحة، يقوم من جهة على التقارب البنيوي بين الفصيحة والعامية، ويقوم من جهة أخرى على تعلق الأطفال بمتابعة هذه البرامج. ويكون هذا التوظيف جزءا من خطة شاملة للتدخل اللغوي من أجل تجاوز مشاكل الازدواجية اللغوية التي تربك الطفل لغويا وثقافيا وتربويا. ولكن فكرة الإغماس اللغوي لا يمكن أن تنجح إلا إذا توفرت إرادة مشتركة لإنجاحها، كما هو الحال بالنسبة إلى تجربة الدنان وتجربة الكيبيك.

المراجع

المراجع العربية

- أبو عمشة، خالد، التراكيب الشّائعة في المستوى المبتدئ في تعليم العربية للناطقين بغيرها، على الرابط التالي: http://learning.aljazeera.net/en//blogs

- الختاتنة، محسن (٢٠١٣)، مشكلات طفل الروضة، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الدنان، عبد الله (٢٠١٤)، نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى بالفطرة والممارسة: موجزها وانتشارها وكيفية تطبيقها، منشورات المنتدى الاسلامي، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

- رشا الخطيب (٢٠٠٧)، تأثير الرسوم المتحركة على لغة الطفل العربي، مؤتمر الفضائيات العربية والهوية الثقافية، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، متاح على الرابط التالي: http://www.academia.edu/6960572. 1-20

- عزة محمد رزق (٢٠١٦)، برامج الأطفال الفضائية ودورها في تأصيل اللغة العربية لدى طفل ما قبل المدرسة (دراسة تحليلية)، منتدى النهوض باللغة العربية، الدوحة، الدوحة. غير منشور. ١-٣١

- الفاسي الفهري، عبد القادر (١٩٩٨)، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب.

- الفاسي الفهري، عبد القادر (١٩٩٩)، اكتساب اللغة العربية والتعليم اللغوي المتعدد. أبحاث لسانية، المجلد الرابع، عدد مزدوج، منشوران معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، المغرب. ١-٤١.

- الفاسي الفهري، عبد القادر (٢٠١٠)، أزمة اللغة العربية في المغرب. دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

- الفاسي الفهري، عبد القادر (٢٠١٣)، السياسة اللغوية في البلدان العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

المراجع الأجنبية

- Cervatiuc, A. (2008). second language vocabulary acquisition. available at: http://iteslj.org/Articles/Cervatiuc-VocabularyAcquisition.html

- Council of Europe. (1996). Common European Framework of Reference for Languages, available at:
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

- Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge University Press. New York.

- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. Studies in Second Language Acquisition, 21(2), 303–317.

- Jackendoff, R. (2010). Meaning and Lexicon: The parallel Architecture 1975-2010. Cambridge: Cambridge University Press.

- Judith, H. H, Gordon, H. O, (2002). The Ecological World of Children. Routledge, In Peter, H. K., Kahan, Jr., and Kellert, R,. (eds.)

Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations, MIT Press, Cambridge, Massachusetts/London, England.

- Louw, D. A. (1998). Human Development. Kagiso Tertiary, Cape Town, South Africa.

- Milton J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. In Bardel C., Lindqvist C., Laufer B. (Eds.), L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis. Eurosla Monographs Series, 2. pp. 57–78.

- Milton, J. (2009). Measuring second language vocabulary acquisition. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. Studies in Second Language Acquisition, 24, 617-637.

- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research: Volume III, pp. 269–284. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Nation, I. S. P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press, New York.

- Petty, K. (2016). Developmental Milestones of Young Children. Redleaf Press, USA.

- Qing, M. (2009). second language vocabulary acquisition. Peter Lang AG, International Academic Publishers, Bern, Germany.

- Read J. (2000). Assessing vocabulary. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Richards, JC. (1976). The role of vocabulary teaching. TESOL Quarterly, 10(1): 77-89.

- Schmitt, N. (2000). Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

- Shintani, N. (2016). Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners. John Benjamind Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

- Wagner, E., Svend, B., Jesús, M., (2014). Translating for the European Union Institutions. Routledge, New York, USA.

المبادئ والمقاييس وتعليم اللسان الثاني

د.عبدالفتاح الفرجاوي

جامعة سوسة – تونس

ملخص البحث

تلتقي عديد من النظريات اللسانية حول فكرة النحو الكليّ (ن ك) وهو تعميم انتهى بشمسكي إلى الإقرار بأنّ دماغ الطفل مجهّز بمبادئ فطرية هي نواة ذلك النحو وإلى القول بوجود مقاييس/ برامترات يختصّ بها لسان أو مجموعة من الألسنة وتكون ذات قابلية للإدراك بالتعلّم الصناعي للغة/ اللغات الثانية والمقارنة بين الأنحاء الواصفة للألسنة الطبيعية. ولأهمية ما يكون خاصا بلسان أو مجموعة من الألسن نقترح أن نتناول في هذه الورقة أمثلة من تلك المبادئ والمقاييس (Principles and Parameters) وصفا ومقارنة وتفسيرا طلبا لبلورة تصوّرات عملية تساعد في تعليمية اللسان الثانيّ (ل٢، ل٣،..) وفي اكتساب المتعلّمين قدرات إنجازية تواصلية مجاوزة للغة الدخلانية (Internal language) وطبيعتها الذهنية الخالصة.

يتاح للطالب بالتلقّي والتعلّم فرصة لمعرفة ما في اللسان الثاني من مبادئ كلية ومقاييس خاصة تظهر بعرض نحو لسان أمّه على نحو اللغة الهدف (Target language)، وتمهّد له الطريق للوعي بالخصوصيات والمبادئ الكلية المحققة للنحو الكليّ. والتعلّم المؤسّس على تصورات بيداغوجية مضبوطة من شأنه أن يتيح فرصا عديدة لضرب من التثاقف (Acculturation) يوجّه الطلاّب إلى استعمال اللغة الهدف

والتفاعل مع متكلّميها الأصليين وفي ما بينهم أثناء مراحل الاكتساب فلا يقتصرون على حصص التلقّي الرسمية بل يسعون بنوع من الإرادة والدافعية إلى تجاوز الحرج الذي قد يتولّد نفسيا من الخوف من الفشل عند بعضهم، وتذليل الصعوبات المتأتية من اختلاف الأنظمة الصوتية والصرفية والتركيبية من لسان إلى آخر.

الكلمات المفاتيح

النحو الكوني (ن ك)- النحو التوليدي – اللسانيات الأنماطية- المبادئ والمقاييس - المتعلّم – المعلّم – التعلّم الطبيعيّ – الاكتساب الصناعيّ – اللغات البينية – اللغة الدخلانية – اللغة المصدر– اللغة الهدف.

المقدّمة

٠. الألسنة بين الخصوصية والكلية

١. يقتضي البحث عن الكلي والخاص اللسانيين التساؤل حول طبيعة القوانين التي تسيّر الفكر البشري لمعرفة ما إذا كانت قوانين عامة مشتركة بين جميع البشر أم قوانين خاصة ونسبية. والردود التي يتكفّل بها المختصون على أسئلة من هذا القبيل تأتي متباينة، ومردّ التباين ما يقوم اليوم من خلاف بين أنصار «الكونية» وأنصار « الخصوصية» في التفكير اللساني الحديث. فأما أنصار الكونية فيرون أنّ النشاط الذهني عند جميع البشر تسيّره قوانين متطابقة مهما تعددت الألسن ومهما تنوّعت وذلك لوحدة الإطار المرجعي عند الجميع ومن ثمّ يكون نقل الأفكار من لسان إلى لسان عملا غير ممتنع. وأمّا أنصار النسبية من المدافعين عن «الخصوصية اللسانية» فيَرون أنّ التفكير اللساني محكوم بما في لسان كلّ جماعة من مقاييس[1] تجعل نقل الواقع الخارجي رهينا باللّسان الخاص ولذلك لزم ضبط القواعد الفكرية لكل جماعة لسانية على حده ومعرفة القوانين النحوية المخصوصة والإقرار بتعذّر ترجمة الأفكار ونقلها من لسان إلى لسان[2]. لذلك كان الموضوع على درجة كبيرة من الحيوية في معالجة ما أشكل من المسائل في الألسن الطبيعية وفي رصد الظواهر المشتركة بينها والتساؤل عن مدى قابليتها لأن تمثّل منطلقا للدرس والمقارنة وصولا إلى ضبط ما يكون مشتركا بين الأنحاء وما يكون خاصا جزئيا فيها.

1- Parameters

2- Versteegh, Logique et grammaire arabe au Xe siècle, p39-40 , in HEL

٢. إنّ « الكلّي والخاص» مبدأ متأصّل في الدرس اللساني والفلسفي منذ القديم، وهو اليوم مشغل اللسانيين وفلاسفة اللغة الذين صاغوا له نظريات ومقاربات متنافسة أشهرها على الإطلاق نظرية شمسكي التوليدية (Chomsky's Universal Grammar) ونظرية غرنبورغ الأنماطية (Greenberg's Typolog) فغير خافٍ ما توليانه من عناية بالكليات اللغوية في أدبياتهما بالمقاربة والتأويل سعيا إلى فهم كيفية اشتغال الألسنة والكشف عن خصائص اللغة الطبيعية الممكنة واعتماد الأنحاء الخاصة في بناء النحو الكوني (ن ك) المحقق للكفاية الوصفية وفق مبادئ بسيطة.

٣. كان الحرص على استقصاء الكليات اللسانية يتجلّى في رصد جملة المعطيات المساعدة على الدرس والفهم واقتراح الأدوات الضرورية لمقاربة الألسن الطبيعية مقاربة علمية والتوطئة المنهجية لمناقشة القضايا اللغوية التي تتوزّع بين ما يربو اليوم على ستة آلاف لسان بينها اختلاف في بعض أنظمتها الصوتية والصرفية والتركيبية وبينها مشترك كثير.

٤. لقد مثّلت النظرية التوليدية رداً على علم النفس السلوكي في رؤيته المضادّة للكلّيات اللسانية وإنكاره وجود أيّة قدرات أو خُطاطات ذهنية داخلية فطرية تساعد في الاكتساب على النحو الذي طرحه شمسكي (ش. ١٩٧٦). وذهب الأنماطيون إلى تفسير البنية اللسانية والكليات اللغوية على أساس قدرات عرفانية فقالوا بضرورة قيام التحليل النحوي على عدد كبير من الألسن خلافا لشمسكي الذي يعتقد أن المقاربة الداخلية يمكن أن تكتفي بلسان واحد طالما أنّ المبادئ النحوية مخزّنة في أدمغتنا وأنّ البنية اللسانية موحّدة بين جميع البشر.

٥. إنّ الجامع بين هاتين النظريتين هو ردّهما على «النسبية القصوى»[1] التي ترى أن لكل ثقافة ولكل لسان خصائص متفرّدة كما هي أطاريح الانثروبولوجيين في الإنسان ولسانه وفي ثقافته التي يسِمُها التنوّع لا التوحّد والاختلاف لا الائتلاف تبعًا لتفاوت بنية العقل البشري بين الأعراق والأمم واقتضاءً لتصورات قد لا تخلو من نزوع إلى ادّعاء تفوّق عرق على عرق وأفضلية لسان على لسان.

٦. وأيًّا كانت الأطاريح ورؤاها للألسن البشرية فإن الإطار النظري الذي تتوخاه في تناول ما يكون من الكلّي وما يكون من الخصوصيّ في الأنحاء مفيد متى تمّت

1- « Extreme relativism »

الاستفادة منه في وصف لسان بعينه وفحص نحوه طلبا للخاص والعام فيه. فالقائلون بأصالة مشغل الكليّ والخاص في الدرس اللغوي والفلسفي[1] يتخذون الكونية فرضية بحث مؤسسة على ترجيح تطابق ما يوجّه النشاط الدماغي للكائن المتفرّد بالمنطق دون سائر المخلوقات الأخرى وهو ما يرفعه إلى مرتبة الكائن العاقل المفكّر واعتبار حركية الذهن عنده مسيَّرةً بقوانين متطابقة متناسقة على الرغم من التعدد اللساني وعلى الرغم من تواسع الخارطة اللغوية العالمية ، على أنّ هذا التعدد اللسانيّ وما يعروه من تنوّع في الخصائص البنائية في كلّ لسان لا يمنع من ترجيح وحدة الإطار المرجعي عند جميع البشر ولا يحول دون معرفة ما إذا كانت عملية نقل الأفكار من لسان إلى لسان ممكنة فتُعتمَد فرضية من فرضيات وحدة الأصل اللساني وحقيقة من الحقائق المطلقة[2] والردّ على القائلين بالنسبية الرافضين للكلي في الألسن البشرية المتشبّثين بها في لسان كلّ جماعة من مقاييس تجعل نقل الواقع الخارجي رهينا بها عند كلّ جماعة لسانية. لذلك كان من المفيد رصد القواعد الفكرية لكل لسان على حدة لأنّ مجال اختبار ما يكون كليا، وما يكون خاصا يستدعي اقتراح بعض ما تشترك فيه ألسنة كثيرة أو تختص به طبقة منها ليتسنّى اعتماده في ملاحقة ذلك المشترك واعتماده في مقارنة الأنحاء في ضوء ما تقدّمه اللسانيات من مقاربات لكثير من الظواهر التي تَعقِد عليها بحوثها وتتنافس مدارسها في وصفها وتفسيرها.

٧. إنّ النظرية التوليدية ونظرية غرومبرغ الأنماطية قد جعلتا الكليات اللسانية هدفا مركزيا عقدتا عليه مقاربتهما وتنافستا في تطارح المعطيات النظرية من خلال بحث طرق اشتغال الألسنة الطبيعية واستقصاء ما يكون كليا مشتركا بينها سعيا إلى الكشف عن الخصائص الممكنة الموصلة إلى معرفة اللغة الأم ووصفها الوصف الأكمل ليتسنّى بناء النحو الكلّي ذي الكفاية التفسيرية.

٨. جاءت التوليدية رداً على علم النفس السلوكي الرافض للكليات اللسانية والمنكر لوجود أية قدرات أو خُطاطات ذهنية داخلية فطرية من شأنها أن تساعد على

1- As linguistic and cognitive phenomena, universals have a long tradition in the philosophy of language

2- « Absolute truths »

الاكتساب. وجاءت الأنماطية رداً على التوليدية مقلّلة من أهمية المقاربة الداخلية المكتفية بلسان واحد والمتأتية من فكرة وحدة البنية اللسانية عند جميع البشر. لكنه تنافس لم يمنع من اشتراكهما في جوانب كثيرة والتقائهما حول جملة من النّقاط العلمية كالموقف من « النسبية القصوى» وأطاريح الانثروبولجيين في مقاربتهم الألسنة البشرية. فعلى هذا الأساس انتهى همبلت Humboldt(ت ١٨٣٥) إلى القول إنّ الفكر ليس مشروطا باللغة عموما ولكنه رهين بكل لسان على حدة وكل ما ندركه إنما يتمّ بلسان الأمّ. كما ذهب كلّ من سابير وورف Sapir – Whorf hypothesis)) إلى أنّ الأفكار الموجودة في لسان مّا لا يمكن أن يفهمها من كان يعيش في محيط لساني مختلف عن بيئة أصحاب ذلك اللسان، ولذلك كان المحيط البيئي محددا أساسيا لفكره وثقافته. ومما يأتي دليلا على دور اللغة في التفكير ما أورده وورف (Whorf) من أمثلة استقاها من لسان الإسكيمو الذي يعطي للثلج ثلاثة أسماء مقابل اسم واحد له في الانكليزية: snow . فما يقوم من اختلاف بين الألسن هو الأمر الذي يجب بحثه لمعرفة سبب التباين الثقافي وأشكاله. وفي الجملة كانت هذه المواقف صدى لمبدإ النسبية اللسانية: نسبية وورف تلميذ سابير وهمبلت.

٩. إنّ التقاط المقاييس باعتبارها ظواهر خاصة بكل لسان أو مجموعة ألسنة طبيعية معيّنة أمر ممكن إذ توجّهنا مقارنة طبقة منها نحو ما يختصّ به بعضها دون سائر اللغات الطبيعية الأخرى لعدم اشتمالها عليه. فمن أمثلة المقاييس/ البرامترات مقياس «الفاعل المضمر»[1] الذي يعرف في محاضرات بيزا (شمسكي١٩٧٩)[2] بالضمير الصغير[3] وفي العربية بالفاعل المستتر فهذا أحد المقاييس التي تختصّ بها حزمة من اللغات كالعربية والصينية والإسبانية والإيرلندية والإيطالية... وصورته أنّ الفاعل يحجب فلا يظهر في اللفظ[4] كما في الأمثلة الآتية:

1- Covert subjects (=null sub.) cf : Mohammad Bavali & Firooz Sadighi, 2008

2- The Pisa Lectures(LGB)

3- Little pro

4- « Examples of parameters include null subject parameter according to which some languages(Italian, Spanish, Irish, Chinese, etc) are null – subject. i.e. their finite verbs license either overt or covert (null) subjects. While others are are non null- subject languages(French, English ,etc,) that is finite verbs in such languages license only overt subjects not null- subjects. » Bavali & Sadighi (2008, p13)

العربية	الله يحيي Ø ويميت Ø = Ø علامة استتار الفاعل	
الإيطالية	Ø sono studento / Ø= Io	[أنا] طالب علم
الإسبانية	Ø Soy estudiante / Ø= Yo	[أنا] طالب علم
البرتغالية	Ø andaram na rua / Ø= Eles	[هم] مشوا في الطريق

يرجع مقياس «الفاعل المستتر» إلى باب الإضمار لاختصاصه بالغياب في السطح واحتفاظه بمعناه النحوي. على أنّ اللافت هنا خروج الفرنسية عن عائلتها فلم يكن مقياس استتار الفاعل يجري في نحوها. وقد يكون ذلك راجعا إلى تأثّرها باللغات الانكلو- سكسونية وأساسا الألمانية والإنكليزية وهو مبدئيا تفسير راجح بفعل الجوار. وهذا المقياس مفيد لمتعلّمي الإسبانية من الناطقين بالإيطالية ومتعلّمي الإيطالية من الناطقين بالبرتغالية والإسبانية..، غير مفيد لمتعلّميها من الفرنسيين أو الإنكليز...

ومنها مقياس الرتبة الذي تختار بمقتضاه كل لغة طبيعية ترتيب الفعل (ف) والفاعل (فا) والمفعول (مف) في الجملة الخبرية المثبتة. ففحص نظام الرتبة في الألسن أمكن لغرنبورغ ضبط مقياس لنظام رتبة الكلمات المكوّنة للجملة ورصد ستّة إمكانات منطقية لترتيب عناصرها هي(١):

- فا مف ف (التركية)
- فا ف مف (الإنكليزية)
- ف فا مف (الويلزية)
- ف مف فا (المالغاشية)
- مف فا ف (الهيكسكاريانا)(٢)

1- Comrie(B), Language Universals and Linguistic Typology, p87-8

2- Hixkaryana is one of the Carib languages, spoken by just over 500 people on the Nhamundá River, a tributary of the Amazon River in Brazil. It may have been the first language to be described as having an object–verb–subject word order

- مف فا ف مثل [الوراو] لسان قبائل أمير-هندية تستوطن شمال فنزويلا [1]

إلى جانب هذا لزمت الإشارة إلى أن بعض الألسن تعتمد أكثر من نظام لترتيب مكوّنات الجملة فنظام الرتبة في العربية من نمط: ف فا مف وكذلك فا ف مف . واختلاف الألسن في ترتيب هذه المكوّنات يجعل مسألة الرتبة مقياسا آخر من المقاييس التي تهتمّ النظريات اللسانية ببحثها واعتمادها في تنظيم المعطيات المتعلقة بالألسن الطبيعية وطرائقَ في بناء الجمل وترتيب مكوّناتها المباشرة.

كما نجد من المقاييس مقياس المكوّن التصريفي الذي تصنّف الألسن على أساسه إلى ألسنة ذات نظام تصريفي غنيّ كالعربية والفرنسية وألسنة نظامها التصريفي فقير كالإنكليزية وألسنة بلا مكوّن تصريفي كالصينية والفيتنامية. وتبعا لهذه الخاصيات فإن أنماطية التصريف في الألسن فرع عن اللسانيات الأنماطية يعالج تصنيف اللغات تبعا للتصريف أي الطريقة التي يتكوّن بمقتضاها نظام الكلمات، فوفق هذا المقياس تكون الألسن:

- تأليفية وتقبل إدخال تغييرات داخلية على بنية الكلمة كما هي الحال بالنسبة إلى العربية: (كتاب (مفرد)، كُتُب (جمع) والانكليزية (foot(s) – feet (pl

- تحليلية (عازلة)[2] مثل الصينية الماندرين والفيتنامية اللتين تحمل فيهما الكلمة دلالات متعددة فتكون مرة اسما ومرّة فعلا ومرّة حرفا ويقدّم التركيب والسياق على التصريف[3]

I - اللسانيات ومسألة الكفاية الوصفية

اعتمد غرنمبرغ[4] عيّنةً من ثلاثين لسانا كالإيطالية واليونانية الحديثة من أوروبا والسويحلي والبربرية من أفريقيا والتركية والعبرية من آسيا، والمايا والكواشا من الألسنة الأمير-هندية في أمريكا. وتمكّن من ضبط خمس وأربعين كلّية منها ما ينسحب على كل

1- Warao is an Amerindian language spoken in northeastern Venezuela (W. Wilbert1995 :336)

2- Isolate Language

3- « La langue vietnamienne se caractérise par la simplicité de ses structures grammaticales, si on la compare à d'autres langues à morphologie flexionnelle comme le latin ou les langues romanes. Notre langue est une langue sans morphologie » Minh Ha Lo- Cicero : L'expression du Temps et de l'Aspect du verbe vietnamien, in The Review of Vietnamese Studies, 2001(12p)

4- JH.Greenberg : Universals of Languages (MIT)

الألسن الطبيعية[١] ومنها ما يطبّق بنسبة مهيمنة تجعل الاستثناءات قليلة[٢] ومنها ما لا يلغي التنوّع اللساني. وقد كان جهده منصبا على بناء النحو الكوني الصالح لوصف اللغات الطبيعية وتفسيرها. وقد اعتنى ببحث الكليات لأهميتها في فهم المبادئ التي تتحكّم في التواصل بين البشر والتفاعل الثقافي بينهم وما يقتضيه التخاطب من وسائط حيث لا بدّ في كل عملية من عملياته من متكلم باثّ وسامع متقبّل ولذلك فنظام الضمائر ممّا تقتضية وظائف التواصل والتعامل. ومن غير شك فهذه المباحث التي انعقدت على طلب بناء منوال لساني له قدرة تفسيرية تجعل نظرية لسانية مّا نظرية ذات كفاية وصفية عالية متى كان نحوها قابلا للتعليميّة وكان المتعلم قادرا على استيعاب قواعده متمكنا من اكتسابه في مدة قصيرة نسبيا على النحو الذي يحصل له في طور الطفولة وإن كان الفرق بين التعلّم الطبيعي والتعليم الصناعي كبيرا لا يغيب عن أهل الاختصاص، كما لابدّ أن يكون النحو المقترح بسيطا ما أمكن. وقد عمل تشمسكي في مطلع التسعينيات من القرن الماضي (١٩٩٠م) على تبسيط العُدّة النحوية[٣] نظرية ووصفا وعرض تصوّره للخصائص النحوية للألسنة الطبيعية تصوّرا واقعا في أفق أعراف النحو التوليدي المنادية بضرورة الدفع باتجاه تغليب القوانين البسيطة وتيسير تعليمية النحو وهو المبدأ الذي تبلور في آخر المناويل اللسانية التشمسكية والمعروف باسم البرنامج الأدنويّ والقائم على جملة من القواعد الشكلية في وصف بنية اللسان وتفسيرها وإعادة بناء الواقع بناء رمزيا طلبا للتجريد والترييض النظريين[٤]

والكفاية الوصفية للنظرية اللسانية تقتضي نحوا سهل التعلّم على أن تكون قواعده قواعد واضحة قدر الإمكان مع واجب التقليل من الجهاز النظري والتقعيدي وضبط جملة المعطيات المهمّة التي تبني نظرية النحو الكوني. ودارس الألسنة الفرعية اليوم معنيّ بمعرفة ما إذا كانت لغته الأم ممثله لقوانين كلية أم لا وهنا لزم تحديد المنطلقات العملية لضبط ما يكون كليا فيها وتنظيمه إذ من المهمّ أن يعرف الباحث إن كان نحوها

1- Absolute Univ.

2- Unrestricted U.

3- Language Acquisition Dispositive (LAD)

٤- المكي (سمية): الكليات اللسانية بين الأنماطية والتوليدية، حوليات الجامعة التونسية العدد٥٨ ٢٠١٣ ٦ ص ١٨٩-٢١٠

كليّا أم خاصّا؟ وأي أهمية لهذه المعرفة في تعليمية اللسان الثاني؟

فالنحو - نحو أيّ لسان طبيعيّ - كان ومازال منذ بانيني وصولا إلى الخليل وسيبويه وانتهاء إلى شمسكي أساسا نظريا لوصف اللغة فـ«نظرية لغة معينة هي نحوها»[1]. وبالعودة إلى التاريخ نجد أنّ نحو السنسكريتية نظرية بناها بانيني[2] في القرن الخامس قبل الميلاد (٥٦٠- ٤٨٠ ق.م)، وأنّ نحو العربية منوال واصف لعربية عصر الخليل بن أحمد (ت١٧٥هـ) قيّده سيبويه (ت ١٨٠ هـ) في «الكتاب»، وأنّ التوليدية نظرية قارب بها اللساني الأمريكي ن. شمسكي اللسان الإنكليزي: فهذه أمثلة ثلاثة على أنحاء لغات خاصة مختلفة متباعدة في الزمان والمكان. وطابعها الخاصّ لم يكن ليلغيَ فرضية بناء النحو الكوني ولاسيما مع شمسكي الذي قدّم تصوّرات نظرية وأفكارا طبعت التفكير اللساني الحديث بطابع الجدة والحداثة. كما أنّ الطابع الخصوصي في الوصف النحوي للغة قديما واليوم لا يلغي فرضية النحو الكلي (ن ك) الذي عرف تحت أكثر من تسمية فهو «نحو عامّ ومنطقيّ» في اصطلاحات أعلام مدرسة بور- روايال في القرن السابع عشر للميلاد (١٦٦٠م)[3] وهو كليّ في نظريات الأنماطيين[4] وهو نحو «مبادي ومقاييس» عند التوليديين وهو نحو منشئ للكون في نظرية الشريف[5]... ومأتى الكونية فيه صياغة العلماء لمبادئ يفترض أن «تشكّل جوهر النحو في جميع اللغات الطبيعية»[6]. ومع المبادئ الكلية تظهر جملة من المقاييس التي تختلف بحسب الألسن الخاصة. وعلى هذه المقايس تمثيلات استعارية منها استعارة «اتجاه القيادة» حيث نجد بلدان العالم قد تعارفت على قيادة السيارات وفق نظام موحّدلم يشذّ عنه سوى بعض البلدان كبريطانيا واليابان.

وقد ماثل بعض الدارسين بين المبادئ والمقاييس اللسانية ونظام القيادة المعتمد في سائر بلاد العالم والنظام المتبع في بريطانيا وهي مماثلة حصيفة في التقريب والتمثيل.

١- شمسكي ١٩٩٩ نقلا عن جاس وسلنكر: اكتساب اللغة الثانية ج٢ ص ٢٦٤

2- Panini

3- Grammaire Générale te Raisonnée

4- Greenberg(J .H) Some universals of Grammar.., MIT 1966

٥- الشريف (م ص)، الإنشاء النحوي للكون تونس ٢٠٠٢م

٦- جاس وسلنكر ، اكتساب ج٢ ص٢٦٤

وإذا كان الأمر في اتجاه القيادة يرجع إلى تواضع ليس إلاّ فإن أمثلة أخرى على الفرق بين الكلي والفرعي ما يجاوز العادة والعرف إلى أسباب تبدو أكثر من مجرّد العرف أو العادة كاتجاه الكتابة والقراءة، فقد خالفت الساميات سائر اللغات العالمية الأخرى تقريبا فيه ومن التبسيط إرجاع الأمر إلى التواضع أو العرف فقط. ما زلت أذكر أنّ أحد الفرنسيينّ قال لي مرّة: إنكم تكتبون لغتكم من اليمين إلى الشمال فتخالفون بذلك النظام المنطقي المتّبع في سائر بلاد العالم. فقد بنى حكمه على اعتقاد مفاده أنّ الكتابة من الشمال إلى اليمين هي «الصورة المنطقية» وأنّ الاتجاهات الأخرى «غير منطقية». ومثل هذه الأسئلة قد تخطر على بال المقبلين على تعلّم العربية من الناطقين بغيرها وقد تدفعهم إلى طرحها على معلّمهم أو على الأقل التفكير فيها، وحبذا لو التقط المعلم ذلك وحوّله إلى درس تمهيدي لطالب لم يتعوّد على الكتابة من اليمين إلى الشمال وتقديم المعطيات التي يحتاج إليها، وأوّل هذه المعطيات المعطى التاريخي حيث يكون من المفيد تزويد المتعلمين بمعطيات تتعلّق بتاريخ نشأة الكتابة ونظامها وتطوّرها كما ابتدعته الأمم القديمة منذ ٣٥٠٠ سنة. فأقدم مثال وصل إلينا هو الكتابة المسمارية/ الإسفينية[1] التي كانت الريادة فيها لسكان بلاد ما بين النهرين القدامى. ثمّ تطوّرت الأنظمة فابتدع الفينيقيون الألفباء فكان اتجاه القراءة والكتابة يتجه من اليمين إلى الشمال ثمّ انتشر هذا النظام ليعمّ المنطقة كلها حيث أخذه اليونانيون عن الفينيقيين. ويبدو أنّ اليونانية الأولى كانت تُكتب من اليمين إلى الشمال مقتدية في ذلك بالأصل الفينيقي لكنها حوّلت بعد ذلك القراءة والكتابة إلى نظام ثالث يقوم على المراوحة بين اليمين والشمال لتستقرّ في نهاية المطاف فتكتب من الشمال إلى اليمين[2] وبها اقتدت اللاتينية. وقد نجم عن شيوع الحروف عند الكنعانيين والآراميين والعبرانيين والسريان ما صار يعرف بالأبجدية[3] وقد ظلت شعوب شبه الجزيرة العربية ملتزمة بالاتجاه الذي اختارته الفينيقية، فلم تخالف العربية والعبرية والآرامية والسريانية وسائر الساميات ذلك الأصل وقد اقتدت بها الألسن التي تستعمل الحرف العربي كالفارسية والأردية والبشتونية والإيغورية

1- Ecriture cunéiforme/ wedge Shaped Writing

2- Le grec s’est d’abord écrit de droite à gauche, comme le phénicien dont il est issu, puis en boustrophédon et enfin de gauche à droite.

3- Abjad

والكردية واللسان القمري[١] واللسان العثماني وعربية مالطا قبل تخليها عن الخطّ العربي واستبداله بالخطّ اللاتيني.

واليوم تسود ثلاثة اتجاهات في قراءة النصوص وكتابتها: اتجاه الساميات المحافظة على الأصل الأول واتجاه اللاتينيات وسائر لغات العالم التي هجرت الأصل إلى الفرع واتجاه اعتمدت فيه بعض لغات شرق آسيا كالصينية[٢] الكتابة من أعلى إلى أسفل. والخيار الأول يعرف اصطلاحا باسم (Sinistroverse)[٣]، ويعرف الخيار الثاني في اللاتينية اصطلاحا بـ: (Dextroverse)[٤]. وقد ساد اتجاه راوح بين الاتجاهين وناوب بينهما حيث يبدأ السطر الأول من اليمين إلى الشمال ثم يليه سطر في الاتجاه المعاكس وهكذا. وهو ما يعرف اصطلاحا بالاسم اللاتيني :(Boustrophédon)[٥]. وفيه محاكاة لحركة الثور جيئة وذهابا في مواسم الحرث قديما حيث يأخذ خطا من اليمين إلى الشمال ثم يثني بخط في الاتجاه المضادّ وهكذا ... حاكت حركة الكتابة والقراءة حركة الثور في عملية الحراثة[٦]. غير أنّ الألسنة التي اعتمدته قد جافته لمحاكاته نمطا تقليديا كان متّبعا في المجتمعات الزراعية القديمة وارتبط بنمط الإنتاج عندها.

إن وقوفنا عند هذا المثال يكتسب قيمته متى نظرنا إلى ما قد ينهض به من وظائف تساعد في اكتساب اللسان (ل٢،٣..). ولعله لذلك لزم رصد الأدوات المفيدة في التعليم الصناعي فمن المسلّم به علميا أن فرضية النحو الكلي تُعتبَر القوّةَ الموجّهة للاكتساب إذ لولاها لما أمكن للطفل تعلّم لسان أمه على نحو طبيعيّ. وهذه الفكرة العبقرية هي

1- Lafon(Michel) :Le système Kamar- Eddine , une tentative originale d'écriture du Comorien en graphie arabe (2007)

٢- يبدو أن تحديث الكتابة الصينية قد نجم عنه اعتماد الاتجاه المتّبع في الغرب وقد بدأ ذلك سنة ١٩٥٦

3- Sinistroverse : qui est écrit de la droite vers la gauche. « sinistro », du latin. »sinistra » : gauche et de verse du latin « versus » ; dans la direction de,..

4- Dextroverse : qui est écrit de la gauche vers la droite. « dextro » du latin dextra: droite, et de verse, du latin « versus » : dans la direction de..

5- Le boustrophédon désigne une écriture dont le sens de lecture change alternativement d'une ligne à l'autre, à la manière du bœuf marquant les sillons dans un champ, allant de droite à gauche puis de gauche à droite

6- Le boustrophédon a été principalement utilisé à des stades anciens d'écritures avant que celles- ci ne se fixent dans un sens précis.

التي دفعت علماء النحو منذ الهنود والعرب والنحاة المناطقة والأنماطيين والتوليديين إلى الاعتناء بنحو لغاتهم ووصفها وصفا تقريبيا يرتقي بالصناعة (علم النحو) إلى انتحاء سَمت كلام المتكلم بلسانه على سليقته[١]. ولعلنا إن تأمّلنا بعض اللطائف التي جاءت طيّ حديث النحاة وجدنا إشارات ضمنية إلى ما يقوم من فروق بين التعلّم الطبيعي والتعليم الصناعي فتحت «باب القول على النحو» في «الخصائص» عرّف أبو الفتح النحو بأنّه» انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنِّسَب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها»[٢] ففي كلامه على النحو هنا وفي سائر الكتاب إشارات لا تخلو من ملامح نظرية ضمنية تعتني بوجوه اكتساب العربية للناطقين بغيرها.

ونجد اليوم اعتناء واضحا في الأدبيات الشمسكية بالتعلّم الطبيعي الذي يخضع لبرمجة طبيعية ذات مراحل فيزيولوجية[٣] يشرحها علماء النفس التربويون وترجع المزية فيها إلى شمسكي الذي أثارها بالاستناد إلى العوامل البيلوجية المحققة للتعلم وقد ساعفه في ذلك تضافر اختصاصات وتمازج علوم متعددة في البناء النظريّ وأساسا العلوم البيلوجية والعرفانية.

وبالمقابل،لم يعتن صاحب البرنامج الأدنوي[٤] بمسألة الاكتساب الصناعيّ إلاّ مؤخّرا. والمعطيات النظرية التي قدّمها لم تطبّق على اللغة الثانية إلاّ مؤخّرا حيث ظلت

١- قال ابن جني في الخصائص (ج١ ص ٧٦):» وسألت يوما أبا عبد الله محمد بن العسّاف العقيليّ الجُوثي التميمي- تميم جُوثة- فقلت له: كيف تقول: ضربتُ أخوك؟ فقال أقول: ضربت أخاك. فأدرته على الرفع، فأبى. وقال: لا أقول أخوك أبدا. قلت: فكيف تقول: ضربني أخوك، فرفع، فقلت: ألست زعمت أنك لا تقول أخوك أبدا؟ فقال: أيشٍ هذا. اختلفت جهتا الكلام. فهل هذا إلاّ أدلُّ شيء على تأمّلهم مواقع الكلام وإعطائهم إياه في كلّ موضع حقّه وحصّتَه من الإعراب عن ميزة وعلى بصيرة...»

٢- نفسه ج١ ص ٣٤

٣- الشريف(م ص)، القدرة التواصلية النحوية واكتساب المتعلّم لتشارط الأبنية و المقامات ... مقال ضمن مؤتمر الرياض ١٤٣٧ه ٢٠١٦م

4- Minimalist Program (MP) is adeveopment in Generative Linguistic thinking,, which emphasizes the aim of making statements about language which are as simple and general as possible(…)All REPRESENTATIONS and DERIVATIONS processes should be ECONOMICAL as possible. CRYSTAL (David), A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Sixth Ed. Blackwell Publishing, p306

عنايته موجّهة إلى التعلّم الطبيعي والبناء النظري المنعقد على الكلام على ما في الدماغ من مبادئ تفضي إلى الحالة النهائية التي هي اللسان[1] من هنا ظلّ معنيا بتتبّع الجوانب المكوّنة للغة الأمّ – كل لغة أمّ- ورصد ما فيها من كليات واختار أن يشتغل على نحو اللغة الإنكليزية معتبرا ما فيها من المبادئ والمقاييس مبادئ ثابتة تشكّل جوهر النحو في جميع الألسنة الطبيعية فكل ثابت (constant) فيها يدخل تحت طائلة النحو الكليّ في جميع الألسنة الطبيعية وكلّ متغيّر (variant) في لسان مّا يصلح مقياسا خاصا بذلك اللسان أو بمجموعة من الألسن. ولاشك أن البحث في المبادئ والمقاييس إنما يكون بالرجوع إلى القوانين النحوية للغة بوصف أصواتها وصرفها وتركيبها سعيا إلى بناء نحو سهل التعلم واضح القواعد على النحو الذي ساقه في «المنوال الأدنوي» (١٩٩٠)[٢]

II – من التعلّم الطبيعي إلى التعليم الصناعي

للمرور من التعلم إلى التعليم وجب رصد ما يلزم من وسائل مساعدة على إنجاح الاكتساب الصناعي (ل٢، ل٣..) ولتحقيق ذلك يحتاج المعلّم إلى الخبرة الكافية في إتمام الوظائف المنوطة به ليعلّم لسانه للناطقين بغيره ومما يلزمه في ذلك توجيه المتعلّم إلى معرفة القوانين التي تساعده في بناء الجمل التي تجوز من متكلم بليغ وتبيّن الجمل التي لا تجوز وتدريبه على الأقوال السليمة والتراكيب الصحيحة تبعا لقاعدة المقبولية التركيبية والدلالية إذ قد يذهب المتعلّم عن غير وعي إلى إنجاز أقوال ليس له تأكّد من مقبوليتها. وقد ينسج أبنية تصحّ في لسانه ولا تصحّ في اللسان الثاني فتكون أقرب إلى استنساخ مشوّه دون أن يدري إن كانت تجوز من قائلها أو لا. على أنّ ذلك ليس خاصّا بالمتعلّمين وحدهم. ففي أوّل أعمال شمسكي نقرأ تلك الجملة الشهيرة التي ظلّ صاحبها يدافع عن مقبوليتها تبعا لصورتها التركيبية غير ملتفت إلى معناها وهي:

Colorless green idea sleeps furiously

(تنام الأفكار الخضراء عديمة الألوان مغضبةً)

من منظور تركيبي شكلي خالص يكون هذا المثال الهرائي (الوصف لتمام حسان)

١ – المكّي(س) الكليات اللغوية بين الأنماطية والتوليدية ص ١٩١

2- The Minimalist Program (1990).

جملةً إنكليزية، مكوّناتها المباشرة فعل (ف) وفاعل موصوف (فا مركّب بالنعت)[1] وحال. وهي مكوّنات تصلح لبناء أمثلة كثيرة تقبلها اللغة ولا تتبشّعها ولكنها غير مقبولة من ناحية المعنى لما فيها من معانٍ يجبّ أوّلها آخرُها: إسناد النوم إلى الأفكار [-حيّ] ثمّ نَعتها بالخضرة ثم نَفي الألوانِ عنها في نفس الوقت (تناقض) ثم جَعلِ حالها حال المغضب. وهو ما لا تقبله أعراف القول في الإخبار عن الحقائق أبدا ولا يستسيغه كلّ ذي فطرة سليمة. لكنّ صاحب «الأبنية النحوية» أصرّ في دفاعه عن جملته تلك ثمّ تخلّى عنها بعد اعتراض فريق من تلامذته عليه. ولعلّ المقارنة تفضي في سياقات أخرى إلى تفاوت الأنحاء الواصفة في أمر الصحة والمقبولية المعنويّتين بالنسبة إلى موضع الحال الواقعة في رأس الجملة أو في درجها أو في آخرها، ولاختبار ذلك ننطلق من أمثلة توضيحية فيها «حال» من الإنكليزية والإيطالية والعربية:

مثال من الإنكليزية:

١.

.a- I drive the car slowly

(أقود السيارة ببطء)

.b-Slowly I drive the car

(ببطء أقود السيارة)

.c-*I slowly drive the car

.d-*I drive slowly the car

مثال من الإيطالية :

٢.

.a-Giovanni beve lentamente il caffè

(يحتسي يوحنا ببطء القهوة)

.b- Giovanni beve il caffè lentamente

(يحتسي يوحنا القهوة ببطء)

.c- Lentamente Giovanni beve il caffè

١- جريا على عادتنا في وصف المركبات في مناهج تدريس النحو العربيّ في المعاهد والكليات في تونس.

(ببطء يحتسي يوحنا القهوة)

ما يلاحظ بالنسبة إلى اللسان الإيطالي هو أنّ الحال المفردة وردت في ٣(أ- ب- ج) على نحو يجوز من المتكلم البليغ بلسان أمه خلافا للإنكليزية. فالإيطالية تتمتع لذلك بمرونة كبيرة شأنها فيها شأن العربية التي لا تمنع تقدّم الحال على صاحبها أو توسّطها أو تأخّرها عنه كما في صدر بيت أبي الطيب التالي:

أ- كئيبا توقّاني العواذل في الهوى[١]

ب -توقّاني العواذل في الهوى كئيبا.

ج- توقاني كئيبا العواذل في الهوى.

د- توقّاني العواذل كئيبا في الهوى.

بِعقْد ضرب من المقارنة بين الألسن الثلاثة، تكون حركة الحال في الإيطالية والعربية أكثر حريّة منها في الإنكليزية وفي ذلك تزكية للمبدأ القائل بأن النحو الكلي هو النحو الذي يستوعب مختلف الوجوه التي تكفل حرية حركة الحال داخل الجملة. فالنحو الذي يسمح بالتقليب على الوجه الذي تقدم سيكون النحو الصحيح وتكون مباديه مبادئ كلية لكونه نحوا سهلا ولكون قواعده واضحة قدر الإمكان وذا نزوع إلى التقليل من الجهاز النظري والوصفي فلا يستدعي الاستثناءات في القواعد وهو ما نادى به شمسكي في برنامجه الأدنوي[٢]

III - المبادئ والمقاييس والنظام اللغوي

قدّم ن. شمسكي «المبادئ والمقاييس» منوالا نظريا منذ نظرية «العمل والربط» التي بلورها في محاضرات بيزا[٣] سنة ١٩٧٩ . وقد عدّ من خلالها نظرية النحو الكوني نظاما من المبادئ الموزّعة بين الألسنة الطبيعية تتبعه جملة من المقاييس التي تظهر في بعض الألسنة. ويمكن تتبع المبادئ والمقاييس المخزّنة في الدماغ من خلال النظام النحوي للغةٍ كالإنكليزية أو العربية لـيتسنّى «تحديد مدى الكفاية التفسيرية للنظرية التي ينتظر

١- كما يتوقّى ريّض الخيل حازمُه (الديوان).

2- The Minimalist Program(1990).

3- The Pisa Lectures 1979.

منها أن توفّر أدوات تمكّن من وصف نحو أيّ لسان طبيعيّ»[1]. والسؤال الذي ننطلق منه هو: هل يحقق نحو العربية كفاية وصفية وتفسيرية عالية؟ كيف يمكن اعتماده منطلقا في البحث عن الكليات اللسانية؟ للإجابة عن هذين السؤالين نقترح أن نبدأ بتتبع خصائص نظامها الصوتي فالصرفيّ فالتركيبي – الإعرابي:

أ- نظام العربية الصوتي

إذا كان النظام الصوتي لـ «أ» مختلفا عن النظام الصوتيّ في «ب» و«ج».. وإذا سمينا «أ» مثلا لسان العرب وسمينا كلاًّ من «ب» و«ج» لساني الفرنسيين والإنكليز وجدنا الصوتين «ص» و «ط» مما تختصّ به العربية دون هذين اللسانين المقابلين. ومع هذه الخصوصية تظهر خصائص اشتراك بين ثلاثتها بالنظر إلى أصواتها ومن منطلقات علم الأصوات التعامليّ فنحن نجد في كل لسان منها تمييزا بين مفهوم الصوت ومفهوم الصوتم. وقد أسهم الدرس اللساني منذ مطلع القرن العشرين مع أعلام البنيوية (تروبتسكوي، سوسير، مارتيني) في وضع تعريف يميّز بين النوعين من جهة ما يدخل من أصوات كل لسان منها في علاقة تبادلية: فالصوت /p/ والصوت /b/ يجعلان في الفرنسية معنى «pierre» (حجر) غير معنى «bière» (جعة) ويجعلان معنى الفعل الإنكليزي «to park» (يركن) غير معنى الفعل «to bark» (ينبح). وما قام منذ سيبويه من حرص على التمييز بين الحروف الأصول والحروف الفروع هو الذي أعطاه سوسير تسمية اصطلاحية مكّنت من إقامة الفرق بين الصوت والصوتم وميّزت بين علم الأصوات وعلم وظائف الأصوات، ونبهت إلى ما يدخل من الأصوات في علاقة تقابلية تمييزية وما لا يدخل فأرجعته إلى أسباب لهجية كما هي حال حرف الراء في نطق الباريسيين بإزاء نطق سكان بعض الأقاليم الفرنسية الأخرى له. فطرق النطق لنفس الكلمة المتضمّنة لهذا الحرف لا تجعل بين الكيفيتين المتحققتين عند الأداء النطقيّ اختلافا في المعنى تماما كما في الفروق اللهجية الواقعة بين العرب في إنجازهم حرف القاف داخل الكلمة قديما واليوم حيث يلاحظ الدارس أنّ جملة التنويعات السائرة في استعمالاتهم لهذا الصوت في الخليج وفي الشام وفي السودان وفي تونس إلخ، هي انعكاس للتنويع النطقيّ لدينا قديما واليوم، ومن غير شكّ فقد كان واقعا لهجيا متأثرا

١- المكّي، الكليات اللغوية ص١٩١.

بأحوال الاجتماع أكثر من أي شيء آخر ولذلك لا ينجرّ عنه تفارق دلاليّ يجعل القاف الدارجة في حاضرة تونس مثلا مغايرة وظيفيا للقاف الدارجة في الجنوب التونسي. والأمر ليس جديدا بالنسبة إلى العربية ولذلك انتبه النحويون منذ الخليل وسيبويه إلى ذلك فميّزوا بين الحروف الأصول والحروف الفروع اللاّحقة بها. ويكفي الرجوع إلى مصادر النحو منذ الكتاب إلى ما بعده للوقوف على ذلك. فقد علّل ابن يعيش (ت ٦٤٣هـ) سبب وجودها إلى جانب الحروف الأصول وعلاقتها بها بالقول: «أزلن عن معتمدهنّ فتغيّرت جروسهنّ» [١].

ومنذ القدامى عُدَّ الصوت وحدة دنيا غير حاملة لمعنى ولذلك لم يتبوّأ مكانا في المعجم لعدم اختصاصه بوظيفة تمييزية. وعدّ اللفظ وحدة دنيا حاملة لمعنى ولذلك لم يدلّ جزء زيد (= زيــ) على المعنى الذي في زيد. وما صار مأثورا في الدرس اللساني الحديث ويعود الفضل فيه إلى أندري مارتيني، تلميذ سوسير فما جاءت به البنيوية له في الحقيقة ملمح في النظرية النحوية العربية التي جعلت المعيار في التمييز بين ما له معنى وما ليس له معنى معيارا دلاليا وهو لعمري مبحث مطّرد الوصف في نحو القدامى. وهو تصوّر خصّته اللسانيات الحديثة بحيّز أقرّت فيه ما ذهبت إليه النظرية النحوية العربية فأقامت التمييز بين الصوت واللفظ على أساس دلالي يجعل مجموع اللفظ هو الدال ولذلك لم «يدلّ جزؤه على شيء من معناه ولا على غيره من حيث هو جزء له وذلك نحو قولك: زيد؛ فهذا اللفظ يدلّ على المسمّى ولو أفردت حرفا من هذا اللفظ أو حرفين نحو الزاي مثلا لم يدلّ على معنى البتّة»[٢].

من الجائز أن يسعى متعلم العربية لسانا ثانيا إلى كنه أصواتها ولذلك يفترض أن يكون للمعلّم إلمام بوصف أصوات لغته لكونه متكلّما أصليا بها يعرف أصواتها الممكنة وغير الممكنة وأصواتها التي تدغم وتلك التي لا تدغم ويعرف ما سمّاه الخليل بن أحمد «الامتناع الصوتي» الذي يجعل «العين لا تأتلف مع الحاء في كلمة واحدة

١- «قال صاحب الكتاب: ويرتقي عدد الحروف إلى ثلاثة وأربعين فحروف العربية الأصول تلك التسعة والعشرون ويتفرّع منها ستة مأخوذ بها في القرآن وكل كلام فصيح»، شرح المفصل ج١٠ ص١٢٥ (...) قال الشارح: وقد يلحق هذه الحروف التسعة والعشرون ستة أخرى تتفرّع منها فتصير خمسة وثلاثين حرفا فهذه الستة فصيحة يؤخذ بها في القرآن وفصيح الكلام..» ص ١٢٦.

٢- ابن يعيش ج١ ص١٩

لقرب مخرجيهما»[١]. كما يُفترضُ أن يكتسب المعلم ثقافة لسانية تؤهله لأن يعرف أن هذا المظهر يتنزّلُ اليوم في الدراسات الفنولوجية تحت ما يُصطَلح عليه في الإنكليزية بالتسمية الاصطلاحية:[٢] «phonotactics» (دراسة ائتلاف الأصوات وامتناعها في الكلمة في لغة ماّ) . فهو عبارة عن القيود التي تخصّ أصوات لغة ماّ تمتنع من الائتلاف داخل الكلمة تبعا للمخرج كامتناع التقاء الكاف [K] في الإنكليزية مع النون[n] في أوّل الكلمة ولذلك تتخّذ صورة مكتوبة دون أن تنطق طلبا للخفّة كما في العبارات ((k now و(k)nife و(k)not، وهناك الحروف التي لا تأتلف في الكلمة الواحدة:

(Z) مع Y= ❋zy [٣]

والملاحظ أنّ الكلمة «gendarme» والكلمة«genre» وصلتا إلى الإنكليزية بالاقتراض، الأولى من الفرنسية والثانية من اللاتينية، ولذلك لم تدخلا تحت طائلة الممتنع صوتيا بالنسبة إلى الانكليزية[٤]. من هنا فإنّ المعطيات التي من هذا القبيل كثيرة وتقوم دليلا على أنّ نظام العربية الصوتي مثال على المبادئ الكلية.

ب- نظام العربية الصرفي

ومن مظاهر الكونية في الألسنة الطبيعية ما يقوم من اشتقاق في مستوى صرفها حيث يتمّ توليد وحدات جديدة من مادة الأصل (الجذر) وهذا مظهر عالمي في نظام

١- مقدّمة كتاب العين للخليل بن أحمد ، وانظر مقالنا : «قاعدة الردّ إلى الأصل» في أبنية الكلمة العربية « مجلة المعجمية تونس

2- Phonotactics are the constraints of positions and sequences of sounds in a language, phonotactics are always language-specific, that is, combinaitions of certain sounds may be permitted in another language which are not permitted in English, such as(pn) beginning aword. When discussing the possible positions of sounds in a language; we need to refer to word initial; medial, and final positions, as well as other factors, such as the occurrence of a sound in monosyllabic words

2000 Brinton, L.J The structure of modern English-a linguistic introduction , Philadelphia JB publishing C p54

3- Ibid p56

٤- نجد من الأمثلة على ذلك ما أورده صاحبا كتاب» اكتساب اللغة الثانية (ج١ ص١٠) من قول: على الرغم من أن / b/ و / n/ كلاهما صوت في الإنكليزية، إلاّ أنهما لا يمكن أن يشكّلا «مزيجا» مثل ذلك الذي يمكن لـ / b/ و/ r/ أن يشكّلاه: bnik مقابل brain..وقد ذكر لي أحد المهاجرين العرب إلى الولايات المتحدة أن الأمريكيين لم ينادوه أبدا باسمه على نحو صحيح لامتناع ائتلاف الصوتين / t/ و / f/ في الإنكليزية فكانوا ينادونه: لـفط ـي عوض لـطفي.

الألسنة الاشتقاقية كالعربية واللاتينية والألسنة الرَّومنية فهي جميعا ألسنة تصريفية كلماتها متحولة متغيّرة بنائيا وهذا خلافا لألسنة أخرى مثل الإنكليزية ذات المظهر التصريفي الضعيف. على أن من الألسن ما يكون بلا مورفولوجيا ومثاله البارز الصينية والفيتنامية[1]. والجدير بالذكر هنا أن آليات التصريف في العربية التي منها البناء للمعلوم والمجهول وأزمنة الفعل هي تصريف لنفس الوحدة المعجمية وهي عملية قائمة على المفهوم المقولي الذي تكون الكلمة بمقتضاه معرفة أو نكرة. فهذا المظهر كونيّ في الألسنة الطبيعية...

ج- نظام العربية التركيبي

ومن مظاهر الكونية في الألسن الطبيعية ثنائية العامل والمعمول التي تعدّ منطلقا صالحا للاعتماد في الألسنة البشرية إعرابية كانت أو غير إعرابية وذلك عندما تجعل الفعل أقوى العوامل وقد انبنت على مبدأين أساسيين مفادهما أنّ لكل معمول عاملا فلا يعمل عاملان في معمول واحد وعدّت الجملة الفعلية أصلا، وهو مبدأ راسخ في النظرية النحوية عند العرب يجد صداه اليوم في بحوث بعض العلماء اللسانيين في الغرب (الفرنسي تنيار والروسي مالتشوك) على أن نظام العوامل يختلف من لسان إلى لسان فهناك تنوع كبير في ترتيب الفعل والفاعل والمفعول واللافت هنا أنّ العربية تختار أن ترتب العوامل بكيفيتين: ف فا مف وفا ف مف. وتختار الفرنسية والإنكليزية أن ترتّب نظام العوامل بكيفية واحدة هي: فا ف مف. وتحقق اليابانية الترتيب التالي: فا مف ف[2] ووجوه المقارنة كثيرة وهي لا تخلو من وظائف مفيدة في تعليمية اللسان الثاني والوقوف على مدى مرونة العربية في التقديم والتأخير والحذف والإضمار والإضمار على شريطة التفسير ومن ثمّ صلاحية نحوها لأن يكون ممثلا للكليات اللسانية...

IV- أيّ دور لمقارنة الظواهر في أكثر من لسان في الاكتساب؟

إذا سلّمنا أن التعلّم غير التعليم وإذا جارينا الدراسات التي ترى أنّ نظرية التعلّم غير كافية وأنّ بناء نظرية/ نظريات في التعليم بتطبيقاتها الصناعية ووسائطها البيداغوجية

1- Minh Ha Lo-Cicero(2001) : L’Expression du Temps et de l’Aspect du verbe vietnamien.., p2

٢- المكي، الكليات اللغوية.، حوليات الجامعة التونسية العدد٥٨ ٢٠١٣ ص ١٩٠.

وما تقتضيه من معطيات خارجية مجاوزة للحوسبة النحوية الذهنية[1] إلى علم صناعي مؤسس على جودة المعرفة يقتضي من الباحثين والبيداغوجيين والقائمين على اللسان الثاني توخّي خطّة منهجية في تعليمية اللسان الثاني للناطقين بغيره ومراعاة المعطيات الداخلة في الاكتساب. فمهمّة المعلّم هنا مجاوزة لمجرّد عرض الجمل الصحيحة والقواعد النظرية إلى المعطيات التي تعيد البناء وتضع فرضيات عمل تساعد في تعليم اللغة الثانية بابتكار الطرائق العملية التي تمكّن الطلاب من اكتساب اللسان الأجنبي في وقت قياسي على النحو الذي يتحقق في المعاهد التعليمية في كثير من البلدان الغربية. وهنا لزم الاستفادة من أحدث التجارب التعليمية والاطّلاع على الوسائل المحققة لإنجاح الاكتساب. وما نراه مفيدا السعي إلى عرض الأبنية المتحققة بأكثر من لسان للمقارنة ومساعدة الباحثين في المجالات التربوية على الأخذ بناصيتها ومقارنة الجوانب المفيدة منها في الاكتساب الصناعيّ. لذلك نقترح أن نختبر «بنية الإعادة والردّ» في الاستعمال اللغوي بين العربية والفرنسية والإنكليزية من خلال عيّنة محدودة نكتفي بها هنا ونحيل القارئ على بحث لنا تناولنا فيه هذه الظاهرة في العربية، وقد وجدناها بنية تلتبس على المتعلمين التباسا يظهر في السياقات التي ترد فيها الحروف التي يجاب بها ويردّ وكنّا اكتفينا في تناولها بها في العربية ولاسيما القرآن[2] ثمّ سعينا إلى التوسّع في البحث فيها في عمل ننوي نشره لاحقا فدرسنا ما تثيره من قضايا في الألسنة الثلاثة المذكورة أعلاه ورصدنا وجوه الالتقاء والافتراق للظاهرة فيها والفروق في التسمية الاصطلاحية عليها وتتبّع صلاتها بالتعليمية[3] منذ أبي سعيد السيرافي (ق ٤هـ/ ١٠م) ومكّي القيسي القيرواني (ق ٥هـ)[4]، لذلك نكتفي هنا بالنظر إلى كيفية ترجمة شاهد قرآني إلى الفرنسية والإنكليزية ومن ثمّ التساؤل إن كان نقل الأفكار من لسان إلى لسان أمرا ممكنا وهل يقوم دليلا على كونية المعنى وأي دور له في اكتساب اللسان الثاني؟

١- الشريف(م ص) القدرة التواصلية النحوية.. ندوة الرياض ٢٠١٥ ص ١٨٦

٢- ظاهرة الإعادة والردّ بين الدلالة والإحالة مقال ضمن مؤلّف جماعي : التداوليات، علم استعمال اللغة»ط عالم الكتب، إربد، الأردن ٢٠١١ ص ٥٤٠-٥٥٣.

٣- سأل السيرافي متّى بن يونس قائلا: «أفليس قد لزمت الحاجة إلى معرفة اللغة؟ قال: نعم. قال: أخطأت. قل بلى» التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة، تح أحمد الزين ط بيروت (د ت) ج١ ص١١١.

٤- شرح «كلاّ» و»بلى» و»نعم» والوقوف على كلّ واحدة منهنّ في كتاب الله عزّ وجلّ، تحقيق أحمد حسن فرحات ط١ دار المأمون للتراث دمشق- بيروت١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م.

لا يتّسع المقام هنا لتفصيل القول في تشابه هذه الظاهرة في اللغات الثلاث واستدعاء الأمثلة الكثيرة لذلك نقدّم بعض الترجمات الفرنسية والإنكليزية للآية ٢٦٠ من «البقرة» وهي:

« وإذ قال إبراهيم: ربّ أرني كيف تحيي الموتى. قال: أوَ لم تؤمن؟ قال: بلى»

1. Et quand Abr. eut dit: « Seigneur! Montre-moi comment tu fais revivre les morts » Allah répondit: « N'as-tu pas encore la foi? » « Si, dit Abr. » (Nabil R, le Noble Coran)

2. Lorsque Abr. Dit à Dieu: « Seigneur, fais moi voir comment tu ressuscites les morts, Dieu lui dit: « Ne crois –tu point encore? Je crois » (Kazimirski, le Coran)

3. « Behold! Abr. said: « my Lord. Show me how Thou givest life to the dead.» He said: « Dost thou not then believe? » he said; »Yea, »

(A.Yusuf Ali, The Holy Qu'ran)

ليست ظاهرة الإعادة والردّ من المبادئ اللسانية بل هي من المقاييس لوجودها في نحو كلّ من العربية والفرنسية ولا نعرف لها وجودا في غيرهما، أمّا في الإنكليزية فنجد ما يعرف بالاستفهام الذيلي[1] الذي هو ظاهرة لها قرب ووجوه شبه بها في العربية والفرنسية. وقد ترجم كل من نبيل رضوان الآية فكان أقرب فيها إلى الصيغة الجارية في العربية النمطية حيث قابل«بلى» بما في الفرنسية التي تميّز بين الجواب ببلى ونعم تماما كالعربية، وقد خالف كزمرسكي ذلك مستبدلا بحرف الجواب فعلا وفاعلا فلم يكن دقيقا في اختياره. أما الترجمة الإنكليزية فأجابت بما يقابل «نعم» في العربية لعدم توفّرها على ما يقابل «بلى» العربية ومعها جنح إلى الإنكليزية المعتمدة في النص الديني. إنّ تبيّن بعض ملامح هذه الظاهرة من شأنه أن يوجّه المتعلمين للسان الثاني إلى أهمية الخصوصيات اللسانية في الاكتساب.

1- Question - Tag

الخاتمة

خلاصة القول إنّ البحث في علاقة المبادئ والمقاييس بالاكتساب تظلّ في حاجة إلى مزيد البحث بالتحليل والنقاش ونعتقد أن رصد ما يكون من صلات بين المبادئ والمقاييس والتعليمية من شأنه أن يضعنا أمام ما تضطلع به هذه النظرية اللسانية من دور في المقاربة التعليمية للسان الثاني في إطار المعطيات النحوية الواصفة لأحوال العربية في النظرية والاستعمال. فنحن واجدون جملة ما يتوفّر من المعطيات مفيدا للمعلّم في توجيه المتعلمين للّسان الثاني إلى ما يحقق له اكتساب اللسان الثاني وقد ألححنا على التمارين التطبيقية لصلاحيتها منطلقا للاكتساب الناجع للعلم بالنحو والمعجم[1] والاستفادة من علوم اللسان الحديثة في التعليمية و الاكتساب، ذلك لأنّ اكتساب اللسان الثاني مشروط بالتطبيقات النحوية التي تكفل لهذه العملية نجاحها. فهذه التطبيقات لا يمكن أن تكون مثمرة إن هي أغفلت المحيط الثقافي والاجتماعي في التعليمية وإن غيّبت الوسائط البيداغوجية المسطّرة في أحدث النظريات التربوية. ونحن نعتقد أن تعليمية العربية تقتضي من أبنائها جهدا جبّارا لتثبيت مكانتها التي لها اليوم بين الألسنة الحية العشرة الأولى عالميا في زمن موت اللغات.

المراجع

المراجع العربية:

- ابن جني(أبو الفتح عثمان)، الخصائص. تح م علي النجار، ط الكتب المصرية (د.ت)

- ابن يعيش(موفق الدين)، شرح المفصّل ط عالم الكتب بيروت ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م

- التوحيدي(أبو حيان)، الإمتاع والمؤانسة . تح أحمد أمين وأحمد الزين ط بيروت (د ت)

- جاس(سوزن) وسلينكر (لاري)،اكتساب اللغة الثانية :مقدمة عامة،تعريب،ماجد الحمد،ط النشر العلمي والمطابع، الرياض العربية السعودية ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م

١- انظر مقالنا في المؤتمر السابق بمعهد اللغويات بالرياض، ضمن الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م ص ٥٣١- ٦٠.

– المكّي(سمية)، الكليات اللغوية بين الأنماطية والتوليدية ، حوليات الجامعة التونسية العدد٥٨ ،٢٠١٣م

الشريف (م. صلاح الدين)،

-الإنشاء النحوي للكون، نشر كلية الآداب بمنوبة، تونس ٢٠٠٢م

– القدرة التواصلية النحوية واكتساب المتعلّم لتشارط الأبنية و المقامات، مقال ضمن الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني١٤٣٧ – الرياض ،المملكة العربية السعوديةهـ/ ٢٠١٦م.

القيسي(أبو طالب مكي)، شرح «كلاّ» و«بلى» و«نعم» والوقوف على كلّ واحدة منهنّ في كتاب الله عزّ وجلّ، تحقيق أحمد حسن فرحات ط١ دار المأمون للتراث دمشق- بيروت١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م

الفرجاوي (ع)،

– ما الذي يحتاجه متعلمو العربية لسانا أجنبيا من معجمها؟ مقال ضمن الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني–الرياض، المملكة العربية السعودية ١٤٣٧ هـ/ ٢٠١٦م.

-ظاهرة الإعادة والردّ بين الدلالة والإحالة، مقال ضمن عمل مشترك : التداوليات،علم استعمال اللغة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي، ط. عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن ٢٠١١ م

– «قاعدة الردّ إلى الأصل» في أبنية الكلمة العربية « مجلة المعجمية تونس ٢٠٠٦م

المراجع الإنجليزية:

- Bavali (M), Sadighi (F), Chomsky' s UG and Halliday's Systemic Functinal Linguistics, 2008

- Brinton(L J), The Structure Of Modern English – A Linguistic Introduction, PhiladelphiaJB Publishing 2000

- Cicero(Minh Ha Lo), L'expression du Temps et de l'Aspect du verbe vietnamien, in The Review of Vietnameese Studies 2001

- Chomsky (N) - The Minimalist Program, MIT1990

-The Pisa Lectures, MIT 1979

- Comrie (B), Language Universals and Linguistic Typology, 2nd ed.1989

- Crystal(D), A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Sixth Ed. Blackwell Publishing, 2008

-Greenberg(JH), Unversals of Grammar, MIT1966

-Kasimirski, Le Coran ,Ed. G- Flammarion, Paris 1970 (traduit de l'arabe)

- Radhouane (N), Le Noble Coran, M.I. K.S.A, 2013 (traduit de l'arabe)

- Versteegh (CH.M), Logique et Grammaire Arabe(HEL)

فهرس المحتويات

الندوات والمؤتمرات ٣٨

اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغةً ثانيةً (بحوث علمية محكّمة)

الباحثون:

- أ. د. محمود إسماعيل صالح
- أ. د. محمود كامل الناقة
- أ. د. العياشي إدراوي
- أ. د. علي عبد الحسن الحديبي
- د. صالح عياد الحجوري
- د. محمد الصحبي البعزاوي
- أ. د. عبد العزيز العصيلي
- د. حسين عبيدات
- د. شعبان قرني عبد التواب
- د. هداية تاج الأصفياء
- د. محمود علي شرابي
- د. إدريس محمود ربابعة
- د. محمد محي الدين أحمد
- د. فردوس أحمد جاد
- د. نجلاء بنت إبراهيم الشثري
- د. هند بنت شارع القحطاني
- د. الصديق آدم بركات
- د. بدرية بنت خالد الشيباني
- د. عماد عبد حمزة العتابي
- د. الصّحبي هدوي
- أ. محمد شوقي عبدالرحمن
- د. عبد الرحمن طعمة
- د. محمد صلاح الدين سالم
- د. محمود بن عبدالله المحمود
- د. سعيد علي الأصلع
- د. عادل الساحلي
- د. عبد الفتاح الفرجاوي








ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa